

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA
NO ESTADO DE SÃO PAULO: INDICADORES E
PERSPECTIVAS PARA NOVAS PESQUISAS**

ALEX SANDER CONTIERO

**PIRACICABA, SP
2009**

O REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA NO ESTADO DE SÃO PAULO: INDICADORES E PERSPECTIVAS PARA NOVAS PESQUISAS

ALEX SANDER CONTIERO

**ORIENTADORA: PROFA.DRA. MARIA GUIOMAR CARNEIRO
TOMAZELLO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação. Núcleo de Práticas Educativas e Processos de Interação.

**Piracicaba, SP
2009**

O REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA NO ESTADO DE SÃO PAULO: INDICADORES E PERSPECTIVAS PARA NOVAS PESQUISAS

Dissertação julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP. Núcleo de Práticas Educativas e Processos de Interação.

BANCA EXAMINADORA

**Profa. Dra. Maria Guiomar Carneiro Tomazello
– UNIMEP (Orientadora)**

Profa. Dra. Célia Margutti do Amaral Gurgel

Profa. Dra. Célia Regina Rossi - UNESP/Rio Claro

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação aos meus pais, Avelino Contiero e Clélia Aparecida Pedersen Contiero.

Aos que acreditaram em mim,
e aos que não acreditaram também.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Prof^o Dra. Maria Guiomar Carneiro Tomazello pela séria e dedicada orientação, pela oportunidade de ampliar meus estudos; sua atenção e apoio nas horas mais difíceis para continuar o percurso acadêmico.

A todos os professores da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), pelas excelentes aulas.

Aos colegas e amigos da turma de 2007, especialmente Andréia, Eunice, Dagmar, Rose Marie, Sandra pelo convívio e possibilidade de interação a cada momento.

À Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE) e Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) que, através das Bolsas Mestrado e Capes, possibilitaram o apoio financeiro para que eu pudesse retomar os estudos.

Aos meus pais, Avelino Contiero e Clélia Aparecida Pedersen Contiero, que me incentivam e proporcionam todas as condições para superar as dificuldades.

À Banca do exame de qualificação, Profa. Dra. Maria Guiomar Carneiro Tomazello, Dra. Célia Rossi, Dra. Célia Gurgel, que permitiram a execução deste trabalho e trouxeram contribuições significativas para enriquecê-lo.

Às secretárias do PPGE e funcionárias da biblioteca, pela atenção e carinho que sempre nos proporcionaram.

Enfim, a todos que contribuíram de certa forma para a realização desta dissertação.

RESUMO

No Brasil, a organização escolar em ciclos em substituição ao sistema seriado está sendo experimentada desde 1980 e, a partir da promulgação da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei n. 9394/96), numerosas iniciativas com proposições diferenciadas se tornaram possíveis, em várias redes municipais e estaduais. No Estado de São Paulo, o sistema de ciclos e o regime de progressão continuada foram efetivados em 1998. De lá para cá, muitos problemas de aprendizagem são atribuídos ao Regime de Progressão Continuada - RPC, pois há um sentimento geral de que a escola rebaixou seus padrões de qualidade, pois não reprova mais ninguém. O tema avaliação sempre foi de interesse dos pesquisadores e, agora, com a 'aprovação automática', renova-se o interesse. Muitas pesquisas foram e estão sendo feitas sobre o RPC, desde a sua implantação. Com o propósito de colaborar para um melhor entendimento da implantação do Regime RPC e de seus resultados, este trabalho tem por objetivo caracterizar os indicadores e perspectivas para novas pesquisas, através de uma investigação nos trabalhos científicos de mestrado e doutorado sobre a progressão continuada implantada no Estado de São Paulo. Para essa análise foi necessário entender os processos históricos de sistemas de avaliação da aprendizagem no Brasil, tipos de avaliação e os principais fatores que possibilitaram a implantação do RPC. A pesquisa, de natureza qualitativa, cujos objetivos têm perfil descritivo, envolveu a produção de dissertações e teses delimitada no período de 2000 a 2007, e registradas na Capes-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, tendo como descritor o termo "progressão continuada". Dos 113 trabalhos expostos nos resultados foram selecionados 54 textos, que tratavam do RPC no Estado de São Paulo, foco do estudo. Os resultados apontam que a implantação e manutenção do RPC foram e continuam sendo alvos de controvérsias por parte de docentes, pais de alunos e pesquisadores. A síntese dos postulados, compilados a partir da análise dos resumos dos trabalhos acadêmicos, aponta que os objetivos democráticos e inclusivos do RPC não têm sido atingidos.

PALAVRAS CHAVE: Regime de Progressão Continuada, RPC, Avaliação, Sistema de ciclos.

ABSTRACT

In Brazil, the school organization in cycles to replace the serial system has been experimented since 1980, and so the promulgation of the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB, Law number. 9394/96), with many initiatives with different propositions became possible, in various municipal and state networks. In São Paulo State, the system of cycles and the regime of continued progression were effected in 1998. So that, many learning problems have been attributed to the regime of continued progression - RPC, because there is a general feeling that the school has lowered their standards pattern, because it does not retain no one else. The evaluation issue has always been of interest of researchers, and now with the 'automatic approval', the interest has been renewed. Many studies have been and are being made about the RPC, since its deployment. With the goal of working towards a better understanding of the implementation of the RPC regime and its results, this study aims to characterize the indicators and outlooks for new researches, through a investigation in the scientific research of masters and PH.D. based on the continued progression implanted in the State of São Paulo. For this analysis was necessary to understand the historical processes of evaluation of learning systems in Brazil, types of evaluation and the main factors that allowed the establishment of the RPC . The research, a qualitative one, whose goals have descriptive profile, involved the production of dissertations and theses in the bounded period from 2000 to 2007, and recorded in the CAPES-Coordination of Improvement of Higher Education, with the descriptor the term "continuous progression". Of the 113 works exhibited in the results were selected 54 texts, which dealt the PRC in the State of São Paulo, focus of study. The results indicate that the deployment and maintenance of the RPC have been and continue to be targets of controversy by teachers, students' parents and researchers. The summary of the postulates, compiled from the analysis abstracts of the academic works, indicates that the democratic and inclusive objectives of RPC haven't been attained.

KEYWORDS: regime of continued progression, RPC, evaluation, cycles system.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Produção de trabalhos segundo as variáveis universidades e tipos	63
Tabela 2 – Variável gênero	64
Tabela 3 - Produção científica anual (2000-2007)	65
Tabela 4 - Variáveis: tipo de universidade & tipo de trabalho	66
Tabela 5 - Área do conhecimento & tipo de trabalho	67
Tabela 6 - Palavras-chave prevalentes na produção científica 2000-2007	69
Tabela 7 - Categorização das teses e dissertações (2000-2007)	71
Tabela 8 - Categoria 1: implementação do RPC (teses)	73
Tabela 9 - Categoria 1: implementação do RPC (dissertações)	73
Tabela 10 – Categoria 2: avaliação da aprendizagem no contexto do RPC (teses)	75
Tabela 11 - Categoria 2: avaliação da aprendizagem no contexto do RPC (dissert.)	75-76
Tabela 12 – Categoria 3: RPC e o impacto sobre a docência (teses)	78
Tabela 13 – RPC e o impacto sobre a docência (dissert.)	78-79
Tabela 14 - Categoria 4: RPC segundo o viés da inclusão, exclusão e democratização do ensino (teses)	80
Tabela 15 - Categoria 4: RPC segundo o viés da inclusão, exclusão e democratização do ensino (dissert.)	81

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1 – Produção de trabalhos científicos: universidade de origem & tipos	63
Gráfico 2 - Variável gênero	64
Gráfico 3 - Produção científica anual (2000-2007)	65
Gráfico 4 - Produção anual & tipo de trabalho (2000-2007)	66
Gráfico 5 - Variáveis tipo de universidade & tipos de trabalhos (%)	66
Gráfico 6 - Área do conhecimento & tipo do trabalho (%)	67
Gráfico 7 - Palavras-chave prevalentes na produção científica (2000-2007)	70
Gráfico 8 - Categorização das teses e dissertações (2000-2007)	71

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

LISTA DE TABELAS

LISTA DE FIGURAS

INTRODUÇÃO: SOBRE AS INTENÇÕES DA PESQUISA	11
I- IMPLANTAÇÃO DO RPC NO ESTADO DE SÃO PAULO	22
1.1 Legislações referentes à avaliação no Ensino Fundamental: LDBs 1971 e 1996	22
1.2 O processo de implantação do RPC no Estado de São Paulo: uma retrospectiva	28
1.3 Organização do ensino em ciclos no Estado de São Paulo	31
1.4 Implantação do RPC na rede estadual de São Paulo: análise documental focada na avaliação	36
II – PROCEDIMENTOS METODÓLOGICOS DA INVESTIGAÇÃO	58
2.1 Sobre o Levantamento e análise de dados	59
2.2 Sobre a caracterização da amostra	62
2.2.1 Universidades de origem	62
2.2.2 Questões de gênero	64
2.2.3 Produção anual	65
2.2.4 Áreas do Conhecimento	67
2.2.5 Palavras-chave	68
III – RESULTADOS E DISCUSSÕES	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	94
ANEXO 1	100

INTRODUÇÃO: SOBRE AS INTENÇÕES DA PESQUISA

No dina vit do de Abinu d doni come kicna do no ba Basinu terã mlazsa. (Welton, 11 anos)

A insólita junção de letras acima foi segundo Nascimento (2009), a tentativa de Welton, 11 anos, aluno da quarta série de uma escola municipal da zona leste de São Paulo, em escrever a frase “No dia 22 de abril, comemoramos os 500 anos do nosso Brasil, que é uma terra maravilhosa”, ditada pela sua professora.

Inúmeros exemplos como esse poderiam ser dados, mostrando a triste realidade em que se encontra o ensino público brasileiro. A mídia vem explorando exaustivamente esse tema, devido à amplitude do fracasso escolar brasileiro. Notícias sobre pais que entram na justiça para que seus filhos possam ser reprovados, têm sido comuns. Como professor de Língua Portuguesa da rede pública do município de Rio Claro, interior do estado de São Paulo deparo-me, frequentemente, com adolescentes que mal conseguem escrever os seus próprios nomes. E isso ocorre numa cidade pertencente a uma das regiões mais ricas do país, o que torna o problema ainda mais dramático.

Se considerarmos os dados do SARESP, é possível se ter uma idéia da dimensão do problema. Em novembro de 2007, a avaliação do SARESP feita pelo Estado de São Paulo mostrou que apenas 35% dos alunos terminaram a 4ª série com nível considerado adequado em língua portuguesa.

O drama de Welton e de milhares de outras crianças é atribuído pelos pais, por muitos professores e pelos próprios alunos, entre outros motivos, ao Regime de Progressão Continuada¹ (RPC). Percebo que cada vez mais, à progressão continuada é atribuído o insucesso dos alunos, apesar de ser essa uma análise parcial do problema. Pesquisas indicam o descontentamento dos pais e dos professores.

Pacheco e Araújo (2005, p.5) em uma pesquisa na qual investigaram a opinião dos pais em relação à escola pública, constataram que os entrevistados entendem que os novos sistemas de avaliação e promoção acarretam um menor empenho tanto de professores como de alunos.

Os alunos sentem-se menos exigidos, livres de cobranças e aferições rígidas, uma vez que passar de ano tornou-se bem mais fácil. Como se sabe, uma das

¹ Doravante chamado RPC, no contexto deste trabalho.

características da organização curricular em ciclos é a não-repetência por períodos que vão de dois a quatro anos.

Ao realizarem uma pesquisa sobre avaliação em escolas do ensino fundamental do interior paulista, Cianflone e Andrade (2007, p.397), observaram que os professores entendem que o desempenho piorou devido ao aumento dos problemas de comportamento dos alunos, do "afrouxamento" das avaliações e da decorrente perda de autoridade do professor.

A progressão continuada se confundiu com a promoção automática, sem que haja um programa eficiente de recuperação do aluno durante a sua formação. Neste sistema, a reprovação do aluno só é efetivada ao ano final dos chamados ciclos de aprendizagem (4ª e 8ª séries). E, na 4ª série, poucos são reprovados. Assim, os discentes chegam à quinta-série sem saber ler, sem conhecer as quatro operações matemáticas. São os conhecidos "analfabetos funcionais". E, num jogo de empurra-empurra, professores culpam o governo e as más condições de trabalho/salário e, por sua vez, os gestores, culpam a má formação dos professores.

Uma das explicações possíveis, dadas pelos governantes, é que as transformações mediadas pelo RPC, por ocasião de sua implantação em São Paulo, em 1998, não foram totalmente incorporadas pelos professores. Os docentes, embora passassem a trabalhar em um sistema de ciclos, conforme previsto pelo RPC, continuaram a empregar os instrumentos de avaliação tradicionais, pouco compatíveis com o novo preceito. Em outras palavras, não ocorreram mudanças na prática pedagógica relativa à avaliação da aprendizagem.

Os professores precisariam entender a avaliação como um elemento essencial no processo de ensino aprendizagem, mas isso nem sempre ocorre. Ainda se valoriza a memorização, a partir do entendimento de que aprender é repetir. Também, é fundamental entender que a formação docente, inicial e continuada, exerce influência sobre as práticas da sala de aula. Sob esse prisma, conforme relata Tardif (1999), o modelo de formação docente dissocia a formação, a pesquisa e a prática em sala de aula, acarretando prejuízos ao trabalho do professor, dificultando que aceite mudanças e rompa com ideários pré-estabelecidos.

Na opinião de Jacomini e Camargo (2009), ao associarem o baixo desempenho escolar atual à implantação dos ciclos e da progressão continuada, os pais e educadores podem obscurecer os principais problemas da escola pública brasileira que são: recursos financeiros insuficientes, uma gestão educacional autoritária e a ausência de um sistema educacional comprometido com os interesses das classes mais desfavorecidas e marginalizadas.

Para a educadora Guiomar Namó de Mello (Gentile, 2005) são vários os obstáculos que impedem os nossos alunos de aprender: cultura escolar elitista, falta de visão estratégica

por parte do governo, interesses corporativistas, estrutura precária de formação do educador, qualidade confundida com ensino de elite, entre outros problemas.

Na opinião do educador Miguel Arroyo, professor aposentado da Universidade Federal de Minas Gerais e ex-secretário adjunto de Educação da prefeitura de Belo Horizonte, a calamitosa qualidade do ensino público se deve a fatores como a baixa capacitação dos professores, às salas de aula superlotadas, à estrutura precária das escolas e ao baixo investimento estatal. Para ele, a cultura da repetência só tem uma finalidade: selecionar e segregar. Não é à toa que os alunos mais pobres, principalmente os negros, são as maiores vítimas da reprovação. (MARTINS, 2009, s/p)

Como professor, percebo que os adolescentes em geral, se “escondem” em sala de aula, procuram passarem despercebidos, de forma a ocultar sua condição de analfabeto, ou se tornam agressivos, culpando o professor e a escola pela sua situação. De qualquer forma, apresenta sua autoestima abalada, diminuída, justamente o que se desejava evitar com o sistema de ciclos.

Para Miranda (2009) o que se almeja na escola em ciclos é que os alunos não mais se confrontem com parâmetros tão demarcados e sistemáticos de retenção e com isso tenham melhores oportunidades em seu desenvolvimento afetivo e social, com possibilidades de desenvolver uma imagem mais favorável de si. Outras duas razões são assegurar a permanência dos alunos na escola, acatando-se as diferenças e garantindo-se o direito a uma escolarização mais equitativa.

Acredito que a repetência não vai ajudar os alunos com problemas, pois antes do sistema de ciclos, muitos ficavam vários anos no ensino fundamental e também não aprendiam a ler e a escrever. Isso quando não abandonavam a escola, uma vez que a reprovação era um julgamento definitivo de sua incompetência. Para Alavarse (2009, p.41) a repetência é contra indicada na maioria dos casos por não resultar em ganho para os que estão repetindo em relação aos que foram promovidos. Para o autor, seguir com o mesmo grupo permite maiores ganhos ao aluno do que integrar um novo grupo como repetente.

Para Jacomini e Camargo (2009), pais e professores ao criticarem o sistema de ciclos parecem desconsiderar o histórico de “fracasso escolar” – repetência e evasão - sempre presente na educação escolar brasileira, principalmente naquelas escolas tradicionais, consideradas eficientes. Centram sua atenção e críticas ao novo sistema, mas os problemas, como vimos, são outros.

Apesar de estar no imaginário de muitas pessoas como uma escola boa, a escola antiga não era democrática, pois não era acessível aos mais pobres e nem de qualidade, se

consideramos que reprovava grande parte dos estudantes. Jacomini e Camargo (2009) nos lembram que, em 1934, apenas 48% dos alunos matriculados no ensino primário brasileiro conseguiram ser promovidos. Como se pode considerar uma boa escola aquela que reprovava 52% de seus alunos, perguntam os autores?

Em 1999, a presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) na época, Maria Helena Guimarães de Castro, já apresentava algumas soluções para diminuir o fracasso escolar:

Temos que superar a cultura da repetência. Mas a saída não é a promoção automática. A organização do sistema educacional em ciclos pode ser mais produtiva. Neste sistema, a reprovação se dá na passagem de um ciclo para outro e não anual, como ocorre quando o ensino está organizado em séries. Entretanto, **a organização dos ciclos pressupõe investir pesadamente em formação de professores, reformulação do material didático e em mecanismos permanentes de avaliação.** Nos ciclos, os alunos devem ser distribuídos em turmas menores e precisam receber atendimento fora da sala de aula. (INEP², 1999) (grifos nossos)

A autora não fez referência à necessária melhoria das condições das escolas no que diz respeito aos recursos materiais e financeiros e, especialmente, da melhoria das condições de trabalho e salários dos professores, que, a nosso ver, são tão importantes quanto à melhoria da sua formação.

Segundo Jacomini e Camargo (2009, s/p.), alguns governos estaduais e municipais, em atendimento às políticas neoliberais,

implantaram a organização do ensino em ciclos e a progressão continuada desvinculando-as do compromisso com a qualidade do ensino, comprometendo seus aspectos de democratização do ensino e o direito à educação das camadas mais desfavorecidas e marginalizadas da população.

Ainda segundo esses autores, como um exemplo dessa condição, pode-se citar o processo verificado no Estado de São Paulo, cujo ensino fundamental foi organizado em dois ciclos, adotando-se a progressão continuada no decorrer dos ciclos a partir de 1998. O Regime de Progressão Continuada no Estado de São Paulo provocou inúmeros questionamentos e resistências tanto na comunidade escolar como extra-escolar, pois nem os profissionais nem a comunidade foram devidamente informados e preparados sobre o seu significado pedagógico. Para Jacomini e Camargo (2009) deu-se um processo de “promoção” desvinculado de uma

² http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news99_19.htm

verdadeira melhoria da aprendizagem. A escola não teria sofrido alterações significativas em suas atribuições na reprodução das desigualdades sociais.

No passado, a exclusão das classes populares subalternas aparecia sob a forma simples e direta da inexistência da possibilidade de acesso aos setores mais decisivos do ensino. Hoje, o processo de exclusão continuaria operando, mas sob formas menos transparentes (BEISIEGEL, 1981, apud JACOMINI; CAMARGO, 2009, s/p.).

Ou seja, quase nada mudou; só os dados estatísticos que revelam uma menor evasão de alunos, uma vez que continuam sendo excluídos. No Brasil, a organização escolar em ciclos, em substituição ao sistema seriado, vem desde 1980, sendo experimentada e, a partir da promulgação da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei n. 9394/96). Desde então, numerosas iniciativas com proposição diferenciadas se tornaram possíveis, em várias redes municipais e estaduais, segundo Miranda (2009). Na rede de ensino privada, segundo essa autora, como os índices de reprovação são menos expressivos, essas iniciativas não encontraram tanta ressonância.

No inciso 1 do parágrafo IV do artigo 32 da Lei nº 9.394 (Brasil, 1996, p.12) consta que "é facultativo aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos". O inciso 2 do mesmo artigo afirma que "os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino" (p. 12). Além da nova lei, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) e o Plano Nacional de Educação, Lei 10.172 (Brasil, 2001) também propõem a organização do ensino em ciclos, contribuindo para a crescente expansão do regime em ciclos no país. (CIANFLONE; ANDRADE, 2007).

Para Mainardes (2009, p.14), desde então, há uma diversidade de modalidades de políticas de ciclos: ciclos de aprendizagem, ciclos de formação, regime de progressão continuada, bloco inicial de alfabetização e ciclo inicial do ensino fundamental, entre outras denominações.

Dados do INEP (2009) demonstram, ainda, que as redes municipais respondem por 54,7% das matrículas; as redes estaduais, por 35,3%; a rede particular atende menos de 10% e a federal atende cerca de 0,1% da demanda. Destaque-se que essa distribuição aponta para a proposta da LDB/1996, que enfatiza a responsabilidade de estados e municípios em relação à oferta do Ensino Fundamental. Efetivamente, desde 1999 o Censo Escolar indaga acerca da

organização da escola (seriada ou ciclos), o que permite averiguar os percentuais e a data de implementação da política de ciclos.

Apesar da aparente aceitação do sistema de ciclos, conforme aferido por Mainardes (2009) dados do INEP informam que a maioria das escolas brasileiras focadas no Ensino Fundamental, cerca de 80%³, ainda está organizada em séries, sendo que, na região Sudeste, o índice estatístico de escolas organizadas em ciclos sobe para 70%, o percentual mais alto do país (INEP, 2009).

Vale ainda ressaltar que os resultados do Sistema Nacional da Educação Básica (SAEB) indicam que tanto os resultados das escolas seriadas como das escolas em ciclos são bastante precários, corroborando com o fato de que os problemas relativos ao baixo rendimento escolar são de várias ordens.

Para Franco (2004) até 2003 não se tinha ainda uma evidência disponível que associasse o sistema de ciclos à deterioração da qualidade, primeiramente, porque a organização dessa forma de escolarização tinha dimensão ainda muito pequena para fazer a diferença, para melhor ou para pior, no Brasil como um todo.

Essa também é uma conclusão das autoras Barreto; Souza (2004): O que se pode afirmar até agora, segundo algumas dessas pesquisas, é que os propalados argumentos de que os ciclos e a progressão continuada baixariam o nível do ensino não encontram evidências nos dados empíricos.

Em dezembro de 2007, o Jornal Folha de São Paulo promoveu um debate sobre Progressão Continuada⁴ e a pesquisadora do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), Zoraide Faustini, participante da mesa redonda, considerou que o fraco desempenho dos alunos, evidenciado pelas avaliações externas não são uma consequência da Progressão Continuada, já que é um problema de todo o país e não somente dos estados que adotaram esse sistema. Segundo a educadora, a baixa qualidade do ensino se deve a um conjunto de fatores tais como, recursos insuficientes, inadequada formação do professor, baixa remuneração e o modo de funcionamento da escola. Na oportunidade, a educadora ressalta a necessidade de se formar uma nova mentalidade, com a valorização do conhecimento e o fim da cultura da reprovação.

³ Cerca de 30% das escolas públicas do Brasil adotaram a progressão continuada, segundo o Censo Escolar de 2006, o último a separar os dados dos diferentes modelos.

⁴ Disponível no site: < <http://www.cenpec.org.br/modules/news/article.php?storyid=454> > Acesso: junho de 2009.

O evento contou também com a participação de um membro do Conselho Estadual de Educação, Professor João Palma e do presidente da Apeoesp (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) Carlos Ramiro. Os três integrantes da mesa concordaram quanto à falta de medidas governamentais para concretizar a progressão continuada.

Em relação às medidas governamentais, Alavarse (2009, p.39) chama a atenção para as mudanças apenas nominalistas nas propostas de ciclos apresentadas para a democratização da escola.

(...) é preciso localizar quais são os passos para transformações curriculares efetivas, pois pode haver mudanças apenas nominalistas, apenas com intenções de romper com as conseqüências negativas da seletividade, sem apontar nem viabilizar medidas decisivas para a alteração da escola. (ALAVARSE, 2009, p.39).

Em dezembro de 2008, um estudo dedicado a comparar o desempenho dos alunos dos dois sistemas - seriado e em ciclos- foi publicado pelos pesquisadores Sérgio Werlang, Lígia Vasconcellos e Roberta Biondi, do Banco Itaú, e por Naércio Menezes Filho, da USP e do Ibmecc. A partir dos resultados das médias de 23 mil escolas estaduais da Prova Brasil- que avalia os alunos da rede pública de ensino fundamental- os pesquisadores constataram uma ligeira vantagem para o sistema de ciclos. A diferença variava de 0,9% (na prova de matemática na 8ª série) a 4,4% (na avaliação de língua portuguesa da 4ª série). Segundo a economista Lígia Vasconcellos, uma das autoras do estudo, a conclusão é que a disparidade no desempenho é mínima, se comparada aos avanços na evasão escolar e na economia de recursos para as escolas. A progressão continuada não piora nem melhora a qualidade de ensino.(MARTINS, 2009).

Essa última pesquisa vem confirmar os resultados das anteriores, as quais atestam que os ciclos e a progressão continuada não baixaram o nível do ensino, mas também não ajudaram a melhorar. O que era para ser feito em paralelo com a adoção de ciclos não foi levado a cabo, ou seja, a melhoria da formação de professores, turmas menores, atendimento extra classe aos alunos com problemas de aprendizagem, melhoria das condições estruturais da escola, entre outras providências.

Com a atual proposta curricular do Estado de São Paulo (iniciada em 2008), conduzida inicialmente pela ex-secretária estadual de educação⁵, Maria Helena Guimarães de Castro, as medidas para a alteração da escola parecem estar fundamentadas na reformulação do material

⁵ Maria Helena Guimarães de Castro foi secretária de Educação do Estado de São Paulo, na gestão de Cláudio Lembo (julho 2007-dezembro de 2007) e na gestão de José Serra, no período de janeiro de 2007 a abril de 2009.

didático e na avaliação dos professores. Uma de suas propostas feitas em 1999, quando era presidente do INEP, de investir pesadamente em formação de professores não foi ainda levada adiante, pelo menos no Estado de São Paulo.

Cabe lembrar que, em 2007, em São Paulo, houve uma tentativa de diminuir o período dos ciclos, mas essa idéia não foi efetivada. Segundo Capriglione (2007), para a ex-secretária da Educação do Estado de São Paulo, Maria Lucia Vasconcelos⁶ a situação em São Paulo em 2007, era “triste e alarmante”. Segundo a ex-secretária:

O nosso professor é formado pela e para a educação tradicional. Ele ficou desmotivado porque sentiu que o fato de não mais exercer o poder por meio da avaliação desqualificou seu trabalho. O professor não gosta da progressão continuada. E se ele não gosta, não funciona. (VASCONCELOS, 2007 apud CAPRIGLIONE, 2007, s/p.)

Para ex-secretária, quatro anos é muito tempo para se avaliar o aluno. Entretanto, pode parecer simples a mudança de 4 para 2 anos o período de cada ciclo, mas não é em termos econômicos. Recentemente, o prefeito do Rio de Janeiro, Eduardo Paes (PMDB), cumpriu uma promessa de campanha. Extinguiu, por decreto, dois dos três ciclos previstos para a educação fundamental na cidade e encarregou a secretária de Educação de rever o modelo de organização curricular. (MARTINS, 2009).

Se as mudanças vierem acompanhadas de uma avaliação séria, com o envolvimento dos interessados, com bases em pesquisas independentes, serão bem vindas, entretanto, na maioria das vezes isso não ocorre. São realizações de promessas feitas no auge das campanhas políticas com fins específicos de se ganhar a eleição.

Os discursos dos políticos e os presentes nas políticas educacionais relacionadas aos ciclos são sempre no sentido de promover uma boa educação e garantir o direito de todos à educação. No entanto, no caso do sistema de ciclos, com o aparente agravamento do fracasso escolar, inverteu-se a lógica, ou seja, as ações pedagógicas indicadas para a melhoria do ensino foram transformadas em vilãs, na opinião de muitos.

No entanto, muitos educadores elogiam o RPC, pois, segundo Nascimento (2009), pesquisas mostram que esse processo de avaliação diminui a evasão escolar, evita a perda da autoestima e traz novos estímulos pelo fato de o aluno estudar na mesma série que colegas de mesma idade. O estado de São Paulo, por exemplo, foi um dos primeiros a aderir aos ciclos, em 1998. De lá para cá, a taxa de abandono no ensino fundamental caiu de 4,6% para 1,4%, o

⁶ Secretária da Educação entre abril de 2006 e julho de 2007, no governo de Cláudio Lembo (DEM). Disponível em: <http://aprendiz.uol.com.br/content/crospicecr.mmp>

menor índice da história. No ensino médio, a melhora também foi significativa. Em dez anos, a evasão escolar reduziu-se à metade (5,4%).(MARTINS, 2009).

A organização do ensino por ciclos com progressão continuada é mais adequada, pois pode contribuir para a superação do fracasso escolar, manifestado nos índices de reprovação e evasão escolar, alcançando a democratização do ensino e da aprendizagem. Porém, para garantir isso, são necessários diferentes mecanismos que visem à efetivação da aprendizagem num processo contínuo incorporados à prática pedagógica. Pois, se a escola é séria e os processos didáticos eficientes, a promoção automática é menos um sistema de promoção que a consequência lógica da eficiência. (JACOMINI e CAMARGO, 2009, s/p.)

Parece haver um consenso entre os educadores de que o sistema de ciclos representa um avanço, tanto por diminuir a taxa de abandono da escola como reduzir a repetência, mas se não houver uma modificação na estrutura da escola, com menos alunos em sala de aula, com professores mais capacitados, com maiores salários, um acompanhamento individualizado aos alunos de forma que as suas dificuldades sejam sanadas de imediato, a situação não vai mudar.

As diretrizes voltadas às questões sobre a avaliação no contexto da Progressão Continuada, em um primeiro momento, foram explicitadas nos documentos oficiais que esclareciam as etapas de implantação do RPC, e que destacavam, especialmente, a importância da avaliação.

Com efeito, na Indicação CEE 22/97 se enfatiza que, no contexto do RPC a avaliação da aprendizagem deve estar vinculada a aprendizagem continuada, com esforços na recuperação contínua e paralela, fundada em resultados parciais, obtidos periodicamente e no final do período letivo. Destaca, ainda: “A escola organizada em mais de um ciclo deve garantir também a progressão continuada na transição de um para outro ciclo”.

Desta forma, procura-se garantir a aprendizagem e o progresso do aluno sem o fantasma da retenção. Além disso, os currículos e conteúdos devem ser interligados e mais significativos para o aluno, as aulas mais diversificadas e, a avaliação da aprendizagem deve ser realizada tendo em vista a formação global do educando.

Concordamos com Alavarse (2009) quando ressalta o potencial democrático do sistema de ciclos, embora ainda falte muito a ser cumprido, como revelam os problemas com a sua implantação.

A questão da aprovação/reprovação é sem dúvida o ponto chave das discussões do sistema de ciclos. O tema que envolve a avaliação da aprendizagem tem sido objeto de estudo

em inúmeros trabalhos, há várias décadas, apresentando linhas de pensamento diversas entre educadores, pesquisadores e estudiosos da educação. Com o sistema de ciclos e a “aprovação automática” esse tema tem suscitado ainda um maior interesse por parte dos pesquisadores.

Pelo exposto, observa-se que o RPC é um tema polêmico. Em geral, o que se percebe é que de um lado, a mídia, os pais, os professores, criticam o sistema e associam-no à queda do nível de ensino e por outro lado, defendendo o RPC, aparecem os gestores e representantes da academia. Nesses 10 anos de implantação do sistema de ciclos no Estado de São Paulo, muito já se investigou sobre o RPC. O que dizem as pesquisas? Os resultados ajudam a avaliar o RPC em São Paulo?

As pesquisas mostram que as controvérsias estão na ordem do dia. Pais, professores e a opinião pública, de modo geral, repudiam a progressão continuada, por entenderem que não contribui para melhorar a qualidade do ensino, a prática pedagógica e, tampouco, para resolver os decantados problemas relativos à democratização do acesso e inclusão educacional.

Os resultados ajudam a avaliar o RPC em São Paulo, demonstrando que é necessário, sobretudo, descobrir como vencer as resistências dos professores, o que só pode ser alcançado mediante formação efetiva, para prepará-los adequadamente para desempenharem suas funções no contexto do RPC, o que envolve amplos esclarecimentos sobre os conceitos de avaliação da aprendizagem, equilíbrio das relações de poder diante da não possibilidade de reprovação e dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de progressão contínua da aprendizagem.

Com o propósito de colaborar para um melhor entendimento da implantação do Regime de Progressão Continuada e de seus resultados, este trabalho tem por objetivo caracterizar os indicadores e perspectivas encontrados nas pesquisas de mestrado e doutorado sobre o RPC implantado no Estado de São Paulo.

Firmado neste objetivo, as questões enunciam-se assim:

Quais são as questões apontadas nas teses e dissertações sobre o Regime de Progressão Continuada implantado no Estado de São Paulo. Quais as suas características teórico-metodológicas? Que resultados e contribuições apresentam, em termos político-pedagógicos?

Para essa análise será necessário antes entender os processos históricos de sistemas de avaliação da aprendizagem no Brasil, tipos de avaliação e os principais fatores que possibilitaram a implantação do RPC, levando em conta o que sugere Mainardes (2009), de se buscar os fatores históricos e contextuais das políticas de educação, de forma a se analisar o

sistema de mediações envolvido no objeto investigado, ou seja, estudar o conjunto de relações que estabelece com os demais fenômenos e com a totalidade (MAINARDES, 2009).

As pesquisas mais recentes sobre o regime de ciclos e RPC têm sido conduzidas por vários educadores (ALAVARSE, 2002; BARRETTO E MITRULIS, 1999, 2001; FERNANDES, 2000; MAINARDES, 1998, 2001), mas, especialmente, as empreendidas por Jefferson Mainardes (MAINARDES, 2007, 2009) sobre os resultados de investigações sobre o sistema de ciclos no Brasil, motivaram-me a pesquisar os trabalhos realizados sobre o Regime de Progressão Continuada no Estado de São Paulo.

O presente trabalho pode ser enquadrado na categoria de revisão sistemática (*review systematic*) cujo objetivo é elaborar a síntese de pesquisas realizadas por diferentes grupos de estudiosos para que se alcance uma análise mais aprofundada do conhecimento produzido sobre um determinado tópico (*evidence-based*). (DAVIES, 2007).

Mas se trata de uma revisão de natureza exploratória e preliminar, pois tem o objetivo de mapear as pesquisas, verificar tendências, conhecer as abordagens teórico-metodológicas mais utilizadas, as contribuições dos estudos, suas conclusões, demandas de pesquisa, entre outros. Segundo Mainardes (2009) há outros tipos de revisão, além dessa, que são as revisões mais sofisticadas que estabelecem comparações e inferências a partir das evidências apresentadas pelas pesquisas e a meta-análise, que busca agregar as conclusões de estudos comparáveis.

O relatório deste estudo é subdividido em:

Introdução: Sobre as intenções da pesquisa- dou a conhecer o problema, o objetivo e as questões do estudo;

Capítulo 1- apresento uma breve retrospectiva sobre os cenários educacionais, brasileiro e paulista, compilando informações sobre fatos que precederam a implantação do RPC; em seguida, discuto os dados e fatos mais relevantes concernentes à implantação do RPC em São Paulo.

Capítulo 2 – Procedimentos metodológicos da investigação. Faço uma descrição dos procedimentos e um mapeamento dos trabalhos analisados: universidade de origem, área, ano de publicação, questões de gênero, identificação do curso de pós-graduação/área, palavras-chave.

Capítulo 3 - Resultados e Discussões: Apresento os dados empíricos sobre as pesquisas desenvolvidas tendo como tema o RPC no Estado de São Paulo.

Nas “Considerações Finais” faço uma re-apresentação do estudo, uma síntese dos resultados, evidenciando algumas lacunas e ideias para novas pesquisas.

CAPÍTULO 1 – IMPLANTAÇÃO DO RPC NO ESTADO DE SÃO PAULO

Antes de abordar a implantação do RPC em São Paulo, consideramos pertinente apresentar uma breve retrospectiva histórica que pode contribuir para entender os movimentos no cenário educacional que culminaram com sua implementação. Assim, apresentamos uma análise com base nas legislações através das LDB's 1971 e 1996. Delineamos, também, a implantação do sistema de ciclos em São Paulo e, aceitando-se que a implantação do RPC tem por objetivo explícito garantir que os alunos permaneçam na escola e obtenham êxito na trajetória de aprendizagem, parece importante entender a função que a avaliação assume nesse contexto, portanto, o assunto é discutido com esse enfoque.

1.1 Legislações referentes à avaliação no Ensino Fundamental: LDB's 1971 e 1996

Vale ressaltar que “A finalidade da avaliação, expressa até a legislação de 1961, era apenas classificatória” e que havia, por parte dos professores “a preocupação com as competências que se espera que os alunos adquiram, mesmo que estas se refiram, basicamente, à memorização ou assimilação do conteúdo ensinado” (SOUSA, 1990, p.110-111).

Sobre a prevalência do objetivo classificatório, a autora pontua:

A finalidade classificatória se sobrepõe à de análise, reformulação ou redirecionamento do trabalho desenvolvido. Portanto, a avaliação tem servido, essencialmente, para julgar e classificar os alunos. E, procedendo a esse julgamento, abstrai-se das condições contextuais presentes, dentre as quais se destaca o desempenho dos outros agentes do processo pedagógico. (SOUSA, 1990, p.111. Grifos nossos)

Sousa (1990) ainda enfatiza que, para os alunos, confundir avaliação com a mera atribuição de conceitos ou notas implicaria numa falta de compromisso com a aprendizagem, ocorrendo uma dissociação entre aquisição de conhecimento e sucesso escolar. Além disso, no contexto da avaliação classificatória:

Inúmeros estudos já comprovaram a influência da expectativa do professor sobre o desempenho dos alunos, pois sua previsão de sucesso ou fracasso escolar tende a se confirmar. O aluno mostra-se, assim, propenso a incorporar o estigma de que é capaz ou incapaz, o que se reflete no seu desempenho. (SOUSA, 1990, p.112)

Concluindo suas ideias, Sousa (1990) assevera que o modelo classificatório que, supostamente, tem por meta selecionar os alunos aptos a ser promovidos para a série seguinte, quando estudado segundo o prisma social, estabelece a “eliminação dos alunos vindos de classes sociais mais desfavorecidas” (p. 113).

Assim, não parece discrepante em relação aos cenários expostos apontar que o modelo classificatório de avaliação reproduz a sociedade excludente. E a aprovação ou reprovação não são representativas de que realmente o aluno adquiriu conhecimento e obteve êxito na aprendizagem, além de oficializarem, no caso da reprovação, a suposta incompetência dos alunos.

No início da década de 1970, surgiu a segunda LDB – Lei no 5692, de 11 de agosto de 1971. Em seu Artigo 1º. a Lei prevê:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. § 1º Para efeito do que dispõem os Arts. 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau. § 2º O ensino de 1º e 2º graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional. (BRASIL, 1971).

O Artigo 14 da referida lei trata especificamente da avaliação:

Art. 14 A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.

§ 1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida. § 2º O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento. 3º Ter-se-á como aprovado quanto à assiduidade: a) o aluno de frequência igual ou superior a 75% na respectiva disciplina, área de estudo ou atividade; b) o aluno de frequência inferior a 75% que tenha obtido aproveitamento superior a 80% da escala de notas ou menções adotadas pelo estabelecimento; c) o aluno que não se encontre na hipótese da alínea anterior, mas com frequência igual ou superior ao mínimo estabelecido em cada sistema de ensino pelo respectivo Conselho de Educação, e que demonstre melhoria de aproveitamento após estudos a título de recuperação. § 4º Verificadas as necessárias condições, **os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento.** (BRASIL, 1971. Grifos nossos).

Portanto, os pilares da avaliação conforme proposto pela LDB/1971 são a aferição do aproveitamento e da assiduidade. Prevalece a atribuição de notas e recomenda-se mais atenção à qualidade do que à quantidade, além de manter o percentual mínimo de assiduidade para aprovação: 75% de presença durante o ano letivo.

Surge a possibilidade de favorecer o avanço progressivo, o que permite inferir que, nesse momento histórico, davam-se os primeiros passos na compreensão da avaliação enquanto processo contínuo, focado no desempenho do aluno não apenas nas provas e exames, mas no contexto mais amplo da aprendizagem, confrontando-se a idéia amplamente arraigada no campo educacional de que as médias obtidas em provas parciais e exames finais consistiam na representação absoluta do que o aluno aprendera ou deixara de aprender (SOUSA, 1990; FRANCO E BONAMINO, 2000).

São observados procedimentos que permitem verificar se os objetivos educacionais estão sendo atingidos e a promoção do aluno para a série seguinte se apoia na “compatibilidade com os objetivos propostos, mediante instrumentos elaborados pelo professor” (SOUSA, 1990, p.109).

Postula-se que as diretrizes que orientam a questão da avaliação, na LDB/1971, focavam a aprovação considerando-se o aproveitamento do aluno de acordo com os objetivos, enquanto que as reformas educacionais já estudadas nos tópicos anteriores focavam a classificação mediante provas e exames.

Oito anos após a promulgação da Constituição de 1988, surge a Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como LDB/1996, instrumento legal que rege, hoje, a educação no país.

De acordo com as premissas de Gadotti, que faz uma análise da educação contemporânea, no Brasil:

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9394/96), também chamada de Lei Darcy Ribeiro, abrange a educação infantil à pós-graduação, do ensino público e privado à educação especial e dos grupos étnicos culturais minoritários. Por isso é chamada de “Constituição da Educação”. O processo de discussão da nova LDB teve início ainda durante a elaboração do capítulo da educação na Constituinte (1986-1988). Com a promulgação da Constituição em 1988 os debates em torno da atual LDB se intensificaram. Foram três anos de trabalhos e negociações que envolveram os partidos, fóruns de entidades científicas, sindicatos, centrais sindicais, entidades profissionais e numerosos educadores. (GADOTTI, 2000, p.111)

Em síntese, a LDB/1996 trouxe um leque de reformulações bastante significativas em relação às leis anteriores, fato que está vinculado à redemocratização do Brasil após a Ditadura de 1964. As propostas da LDB/1996 apontavam para uma re-invenção do campo educacional, apontando para questões conflituosas como a flexibilização dos currículos, a autonomia do sujeito que aprende e da escola, e a avaliação (GADOTTI, 2000).

Já no Artigo 3º. Parágrafo I se estabelece a prioridade: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o **acesso e permanência** na escola” (Grifos nossos). É pertinente dizer que o acesso e permanência na escola são, de certa forma, garantias de que o aluno é alvo do processo de ensino/aprendizagem, independente do nível de desempenho que possa vir a demonstrar (BRASIL, 1996).

A LDB/1996 pretende que o currículo seja flexível, em contínua adaptação, construído de acordo com as especificidades da clientela atendida, na tentativa de vincular as necessidades da sociedade ao que a escola tem a oferecer. A proposta fica nítida no enunciado da lei, em seu Artigo 26: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.” (BRASIL, 1996).

Sobre a organização do ensino, a LDB/1996 explana, em seu Artigo 23:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996).

No contexto das reformulações propostas pela LDB/1996:

(...) a avaliação escolar também passou a ser repensada, pois se estava sendo proposto para as escolas, para a educação pública em geral, mudanças que tinham como base uma proposta mais democrática, não caberia uma avaliação punitiva, disciplinar e classificatória. (BRAGA, 2006, p. 49)

Especificamente sobre a avaliação, a LDB/1996, em seu Artigo 24 estabelece:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; (BRASIL, 1996)

Já no Capítulo I, pode-se observar que não subsiste a obrigatoriedade dos exames finais. E, sobre a classificação:

II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita: a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola; b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas; c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino; (BRASIL, 1996).

Tal como na Lei 5.692, de 1971, observe-se que o enunciado não usa o termo ‘notas’; além do mais, pontua que a escola pode proceder à avaliação para tomar a decisão sobre o “grau de desenvolvimento do aluno”. Acerca do rendimento escolar, o Artigo 24 define, no Capítulo V:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

São patentes as mudanças paradigmáticas em relação à avaliação. A ênfase está no processo contínuo e cumulativo de avaliação e, na **eventualidade** de realização de provas finais que, nos períodos anteriormente focados neste estudo, consistiam na base da avaliação do rendimento escolar. Ainda, o enunciado da lei é claro quando afirma que os aspectos qualitativos devem ser priorizados. E, outro ponto crucial, vincula-se ao fato de que a verificação do aprendizado nasce da observação do trabalho desenvolvido pelos alunos ao longo do período e que pode ocorrer a aceleração dos estudos de alunos em atraso, com base nessa observação.

Também, relativo à avaliação, os docentes assumem um papel bem mais ativo, como esclarece o Artigo 13, Capítulo III, que afirma: “Os docentes incumbir-se-ão de: (...) III – zelar pela aprendizagem dos alunos.” (BRASIL, 1996).

Depreende-se do exposto que o conceito de avaliação evoluiu de um modo de fazer discriminatório para um modo de fazer inclusivo. O teor da LDB/1996 aponta para a possibilidade de a avaliação ser entendida a partir do ângulo da investigação e do diagnóstico, deslocando-se o foco de um eixo final para o estabelecimento de vários eixos ao longo do processo de ensino/aprendizagem.

A observação desses eixos, elaborados em relação aos objetivos do aprendizado, previamente definidos, favorece que o professor consiga ver o desenvolvimento processual e global de cada aluno, intervindo com maior eficácia, em cada etapa do processo, quando houver necessidade. Então, para os docentes, desloca-se o foco do emprego da avaliação como ferramenta de pressão sobre o alunado, pois no contexto da LDB/1996, os docentes são os que vigiam pelo êxito da aprendizagem.

Na opinião de Braga:

(...) a Lei de Diretrizes Nacionais da Educação Básica (LDB), n.9394/96, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apontam novas diretrizes para o processo avaliativo, também os professores em sala de aula estão mais preocupados em dar novos rumos à avaliação. As investigações e a literatura de nível acadêmico enfocam dimensões avaliativas que remetem a uma avaliação mais investigatória, diagnóstica e emancipatória. (BRAGA, 2006, p.67)

Contudo, Freitas (2004) enfatiza que não basta a força da lei, no caso a LDB/1996, para mudar o paradigma da avaliação mantido durante séculos, conforme se observou na análise das reformas e das várias abordadas neste capítulo. Para o autor:

A saída da nota como elemento de reprovação formal, abriu espaço para que a avaliação informal tomasse o lugar da avaliação formal na sala de aula. Entretanto, os processos de avaliação informal atingem diretamente a auto-estima do aluno e podem ser mais perversos do que própria avaliação formal (FREITAS, 2004, p. 21).

Em coerência com a proposta deste trabalho, aponta-se que a LDB/1996 também facultou que, paralelo às diretrizes referentes às práticas avaliativas, as escolas optassem pelos regimes de progressão nos estudos, quer de forma parcial, quer de modo continuado, como expõem o Artigo 24, inciso III e o Artigo 32:

Artigo 24, Inciso III: Nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

Artigo 32, Parágrafo 2: Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem observadas as normas do respectivo sistema de ensino. (BRASIL, 1996).

Depois que a LDB/1996 foi promulgada, vários estados e municípios adotaram novos regimes, baseados nas disposições da legislação. As propostas referentes às práticas avaliativas e à possibilidade de implantar a progressão continuada foram gradativamente incorporadas aos projetos pedagógicos das escolas estaduais e municipais independente de se organizarem em ciclos ou em séries. No próximo tópico aprofunda-se o estudo sobre esse processo, e sobre a implantação do RPC no estado de São Paulo.

1.2 O processo de implantação do RPC no Estado de São Paulo: uma retrospectiva

Este tópico aborda questões teóricas sobre o RPC, sempre com enfoque no Ensino Fundamental, traçando uma retrospectiva sobre o seu processo de implantação no estado de São Paulo a partir de documentos oficiais e de outros vieses.

Os altos e persistentes índices de repetência que, conforme já referido, marcam a vida da escola brasileira, impulsionaram a discussão acerca da promoção automática, presente há várias décadas no contexto sociopedagógico. Na última década do século XX, o problema culminou na implantação da progressão continuada, cuja adoção vincula-se ao sistema ciclado de ensino, no qual se prioriza o ensino/aprendizagem do aluno, ou seja, o processo continua no ano seguinte, a partir do momento de aprendizagem em que se encontra o aluno.

É fato que, ocasionalmente e por grupos diversos, os conceitos ‘promoção automática’ e progressão continuada’ têm sido aceitos como sinônimos, pois em seu cerne ambos contêm a missão de minimizar a repetência, de certa forma ‘naturalizada’ no sistema de ensino brasileiro.

Realmente, desde a década de 1950, discute-se que a erradicação da repetência poderia mediar a transição de uma escola cujo paradigma sempre foi a exclusão para uma escola inclusiva. Portanto, foi nesse período que a problemática da reprovação escolar, e suas graves consequências, passaram a ocupar intensamente a cena das abordagens interdisciplinares por parte de educadores, psicólogos e sociólogos que julgaram a conveniência de implantar a promoção automática. Esta surgiu vinculada ao sistema seriado de ensino e consistia na

promoção do aluno para a série seguinte; quer ele atingisse ou não os objetivos do processo de ensino/aprendizagem era matriculado na próxima série/ano escolar (VIÉGAS, 2002).

Estabelece-se, então, a diferença entre progressão continuada e promoção automática: na primeira, o foco está em o aluno ter a possibilidade de não sofrer interrupções no processo de ensino/aprendizagem; na segunda, não interessa se o aluno está aprendendo, pois ele será matriculado na série seguinte de qualquer forma, adiando-se o ‘gargalo da exclusão’ (VIEGAS, 2002, p. 76).

Sob uma perspectiva histórica, objetivo desse tópico deve-se ressaltar que a ideia de suprimir a reprovação é antiga e já foi defendida por brasileiros muito influentes, tanto no campo educacional como no contexto social. No Brasil, há referências à promoção automática nas bibliografias que datam do início do século XX, no período da Primeira República. Contudo, essas idéias não prevaleceram e só foram retomadas a partir da década de 1950, mediadas pelos estudos e artigos publicados por Almeida Junior e Dante Moreira Leite (VIÉGAS, 2002; JACOMINI, 2004; BIANI, 2007).

Efetivamente:

(...) os educadores Dante Moreira Leite e Almeida Júnior, tendo como referência as experiências de ciclos e progressão continuada inglesas, iniciadas em 1944, e a americana, nos estados de Michigan e Kentucky, visitados por Almeida Júnior, defenderam a adoção da promoção continuada, na época chamada de promoção automática, compreendendo-a como uma forma de respeito e responsabilidade diante das diferenças e necessidades individuais na realização de um ensino e de uma aprendizagem para todos (JACOMINI, 2004).

As propostas dos citados educadores passavam pela reestruturação dos currículos, alinhando as diretrizes curriculares ao desenvolvimento dos alunos e a implementação da promoção automática, respeitando-se a adequação série/faixa etária. Fica patente que tal mudança alteraria a formatação das classes, que já não seriam homogêneas (implicando um desnível entre os alunos; ou, no discurso da progressão continuada, na existência de vários alunos com ritmos de aprendizagem diferentes, juntos na mesma classe) e a relação ensino/aprendizagem seria “mais **ativa**, tornando-se, o professor, um articulador para auxiliar a aprendizagem de cada grupo”. (LEITE, 2003, p.21. Grifo do autor).

A ênfase de Almeida Junior (1957) e Leite (1959) radicava no fato de que a reprovação é um fator preponderante da evasão escolar e que a promoção automática contribuiria para minimizar esse desenlace, mantendo os alunos na escola por mais tempo e, nesse caso, ampliando as oportunidades de aprendizagem. Hoje, transcorrido meio século, a

progressão automática foi implantada com a missão de solucionar o mesmo problema, demonstrando que as propostas dos autores estavam na vanguarda do pensamento educacional vigente no país, à época. É de se lamentar que, naquele momento, e tampouco na atualidade, a re-engenharia da escola obteve êxito incontestável, já que continua alto o índice de alunos que não aprendem (VIÉGAS, 2002; BIANI, 2007).

As abordagens e debates educacionais que marcaram a década de 1950, e que tiveram em Almeida Junior e Dante Moreira Leite seus mais expressivos articuladores, conduziram à implementação de experimentos com o ensino ciclado e progressão continuada, apoiados pela LDB/1961. Efetivamente, alguns estados adotaram a promoção automática na tentativa de solucionar o problema do fracasso escolar (MAINARDES, 2001; BARRETO e MITRULIS, 2001).

À época, no estado de São Paulo o ensino primário foi organizado em dois níveis (1^a. e 2^a.; 3^a. e 4^a. séries), sendo adotada a progressão continuada entre as séries de cada nível, em 1968. Pernambuco, Santa Catarina e Minas Gerais também adotaram algum tipo de programa que abolia a reprovação e admitia um sistema de progressão da aprendizagem (MAINARDES, 2001; BARRETO e MITRULIS, 2001).

Cabe salientar, ainda uma vez, que as propostas para sanar o fracasso escolar, desde as discussões de meados do século XX, pensam a problemática referente aos alunos do mesmo modo: é preciso assegurar o acesso à educação, fazendo valer o direito que a Constituição Federal garante.

Assim, a obrigatoriedade do ensino fundamental, a inclusão de todos os alunos na vida escolar, a formação de classes heterogêneas, respeitando-se os ritmos de aprendizagem foram e continuam sendo alicerces da argumentação em prol da progressão continuada. Da mesma forma, são atuais e válidas as assertivas de Almeida Junior e Dante Moreira Leite, que convidam a repensar a própria filosofia da educação, colocando como seu grande objetivo o desenvolvimento integral do aluno.

Dando continuidade à discussão, o próximo tópico averigua o momento em que se retoma o ensino ciclado no estado de São Paulo, na década de 1980.

1.3 Organização do ensino em ciclos no estado de São Paulo

Parece pertinente elucidar qual seja a acepção pragmática da organização escolar em ciclos e qual sua finalidade:

Os ciclos compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizados em blocos cuja duração varia, podendo atingir até a totalidade de anos prevista para um determinado nível de ensino. Eles representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação do currículo que decorre do regime seriado durante o processo de escolarização. A ordenação do tempo escolar se faz em torno de unidades maiores e mais flexíveis, de forma a favorecer o trabalho com clientelas de diferentes procedências e estilos de aprendizagem, procurando assegurar que o professor e a escola não percam de vista as exigências de educação postas para o período. (BARRETO e MITRULIS, 2001, p. 101)

A proposta de organização do ensino em ciclos não é exatamente uma novidade no país. Existem referências a esse modelo de organização não-seriada do ensino desde a década de 1920; os ciclos escolares acarretariam a possibilidade de vencer a seletividade e a exclusão prevalentes no sistema educacional brasileiro, permitindo "ultrapassar as séries anuais" e encaminhando-se para a "promoção automática", para a "organização por níveis", para os "avanços progressivos", para os "ciclos de alfabetização" (BARRETO, MITRULIS, 2001, p. 104)

Na acepção de Barreto e Mitrulis:

Durante o século XX a escola básica brasileira passou por profundas transformações e logrou, ainda que apenas no limiar deste milênio, atingir praticamente toda a população em idade de frequentar o ensino compulsório. Contudo, no que se refere à qualidade do ensino e ao sucesso escolar da maioria, o balanço de seu desempenho é seguramente insatisfatório, **tendo persistido o caráter excludente e seletivo do sistema educacional brasileiro no decorrer desse longo período.** (BARRETO e MITRULIS, 2001, p. 101. Grifos nossos)

Jacomini (2004) que estudou os ciclos no estado de São Paulo, concorda com Barreto e Mitrulis (2001) ao afirmar sobre o ensino seriado:

Em consonância com uma **estrutura social que opera conforme o princípio da seletividade e da exclusão**, a escola seriada cumpriu a função de reprodutora da estratificação social. Ela reforçou, apesar de não se propor a isso estruturalmente, por meio da reprovação e da evasão, o lugar "reservado" às diferentes classes sociais. Salvo raras exceções, os repetentes e evadidos da escola são os mesmos excluídos socialmente. (JACOMINI, 2004, p.403. Grifos nossos).

A organização do ensino em ciclos, defendida desde 1920, alcançou maior adesão por parte dos estados a partir da década de 1960, quando o país buscava uma forma de minimizar os índices de repetência e evasão. E, foi com esse mesmo objetivo, que ocorreu um *revival* do tema na década de 1980, diante das péssimas estatísticas apresentadas pela educação brasileira. De acordo com Barreto e Mitrullis:

Independentemente das tônicas de cada momento, o desafio essencial permaneceu, e, sobre não ser novo, reafirma a urgência de passar da universalização das oportunidades de acesso ao **provimento de condições de permanência do aluno na escola garantindo-lhe aprendizagem efetiva e educação de qualidade.** (BARRETO e MITRULLIS, 2001, p. 109. Grifos nossos).

A retomada do movimento para implantação do ensino por ciclos, em todo o país, coincidiu com o período de redemocratização. Barreto e Mitrullis (2001), Jacomini (2004) e Casado (2006) concordam que está explícito o vínculo motivacional de origem política relativo à função da escola, sendo que esta motivação se sobrepõe às formulações da concepção científica de ciclos educacionais.

Primeiramente:

Os estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná, a começar pelo primeiro, instituíram o ciclo básico, que reestruturava, num *continuum*, as antigas 1^{as} e 2^{as} séries do 1º grau. Tratava-se de medida inicial no sentido da reorganização da escola pública, com o objetivo de diminuir a distância entre o desempenho dos alunos das diferentes camadas da população, assegurando a todos o direito à escolaridade. Ao invés de tentar a desseriação do ensino de 1º grau como um todo, a proposta foi mais modesta, procurando encontrar, de pronto, um modo de funcionar da escola que contribuisse para resolver o grande estrangulamento das matrículas nas séries iniciais. (BARRETO e MITRULLIS, 2001, p. 111).

Assim, na década de 1980, mais especificamente:

Em 15 de outubro de 1983, dia do professor, o primeiro governador do estado de São Paulo, André Franco Montoro, eleito pelo povo após longo período de regime militar, anunciava ao magistério público e à população paulista a criação do ciclo básico, por meio do Decreto Estadual n. 21.833, de 28.12.1983, um projeto político que se propunha a alterar as relações excludentes do ensino fundamental, marcado que era pela reprovação escolar. (DURAN, ALVES e PALMA F^o., 2005, p. 84)

O estado de São Paulo instituiu o ciclo básico, englobando as duas séries iniciais da alfabetização. Segundo Casado (2006, p.37): “foi introduzida a ideia do remanejamento das crianças até que as classes fossem compostas por alunos fortes, médios e fracos.”

A implantação do ciclo básico trouxe mudanças estruturais que mediaram a impossibilidade de reprovar o aluno no término da 1ª. série, suprindo-se as defasagens de aprendizado com “duas horas diárias de apoio suplementar”. Houve nota resistência à implantação dos ciclos, por parte dos envolvidos com o campo educacional, sobretudo os vinculados à rede pública de ensino e, também, de vários setores da sociedade. Acreditava-se que o ciclo básico e a promoção automática da 1ª. para a 2ª. série comprometeria a qualidade do ensino, pois parecia “evidente que a reprovação nas séries iniciais – e em todo o ensino fundamental – não se resolveria com a promoção automática, como a proposta parecia enunciar” (DURAN, ALVES e PALMA F^o., 2005, p. 93-94)

Apesar das dificuldades encontradas na implantação do ciclo básico o modelo prevaleceu e se expandiu, sendo regulamentado em todo o estado de São Paulo pela Resolução SE no. 13, de 17 de janeiro de 1984. Duran, Alves e Palma F^o. (2005), que procederam a uma análise após duas décadas da implantação dos ciclos, concluíram que:

A releitura e a análise do conjunto de medidas educacionais desencadeadas no período de 12 anos contínuos de implantação e implementação do ciclo básico evidenciam a intenção política de efetivar a universalização dos oito anos de ensino fundamental. (DURAN, ALVES e PALMA F^o., 2005, p. 102)

A expansão do projeto do ensino ciclado foi reforçada pelo Programa de Recuperação Contínua, implantado a partir de 1996 no estado de São Paulo, com a finalidade de diminuir a reprovação e a evasão escolar. Para os alunos com uma história de múltiplas reprovações foram instituídas as Classes de Aceleração, programa do governo federal cujo objetivo era preparar o aluno para superar as dificuldades de aprendizagem e ser inserido na classe correspondente à sua faixa etária (CASADO, 2006, p.65).

Também, em 1996, com a promulgação da Lei 9394 (LDB/1996), a organização curricular e do tempo escolar foi regulamentada por determinação federal, conforme estipula o Artigo 23:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996)

Finalmente, em 1998, iniciou-se, em todo o estado de São Paulo, conforme estipulado pela Secretaria de Estado da Educação – SEE a organização de todas as séries do Ensino Fundamental em ciclos; este passou a ser composto pelo Ciclo I (1ª. a 4ª. séries) e Ciclo II (5ª. a 8ª. séries). Juntamente com essa re-estruturação foi implementado o RPC (CASADO, 2006, p.74).

Souza (2002, p.3) que analisou a reforma educacional paulista entre 1995 e 1998, partindo do pressuposto de que a educação configura-se como uma “estratégia para o desenvolvimento e está ancorada numa racionalidade econômica e burocrática”, aponta os equívocos da SEE de São Paulo no sentido de tentar modernizar o aparelho educacional para modernizar o estado, adequando-o ao “novo modelo de desenvolvimento capitalista”.

No período delimitado pela pesquisa de Souza (2002) a SEE de São Paulo propalou o fortalecimento de três eixos estruturais da educação no estado: a melhoria da qualidade do ensino, as mudanças no paradigma de gestão e a racionalização organizacional. A consecução dos objetivos para cada eixo remetia a ações específicas, tais como classes de aceleração de aprendizagem, criação das salas-ambientes, mudanças no sistema de avaliação escolar/SARESP, valorização do magistério, descentralização da gestão e reorganização da rede estatal de ensino.

Souza conclui sua pesquisa afirmando que

A reforma educacional, ao privilegiar a racionalidade técnica na implementação e na condução dos processos de decisão, contribuiu para negar a dimensão política: desprezando a via democrática de legitimação do poder e de manifestação dos interesses dos professores, pais e alunos. O caminho escolhido pela Secretaria de Estado da Educação privilegiou uma forma particular de saber, aquele construído pelo grupo que atualmente dirige a educação paulista. Esses dirigentes atribuem às pesquisas que realizaram na suas trajetórias profissionais, um caráter de universalidade que legitima o poder exercido em nome deste saber. Ao reduzir o espaço da política à competência técnica consideram que só é justo o poder que é exercido em nome do saber, supostamente universal. (SOUZA, 2002, p. 91)

Ou seja, a opinião da autora coincide com os achados de pesquisa que serão apresentados no capítulo 3.

Outrossim, Fernandes (2003), que pesquisou a questão do fracasso escolar no contexto da organização do ensino em ciclos segundo os vieses das relações históricas, políticas e sociais, define que

não há uma unanimidade entre as concepções de ciclos presentes nas experiências brasileiras. Há, por exemplo, uma tensão quanto à concepção acerca do conhecimento escolar e da função social da escola expressa nas propostas de ciclos de algumas redes municipais de ensino e a concepção de ciclo presente no documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (...) Fernandes. 2003, p.5)

Nas suas conclusões, Fernandes propõe que o sistema de ciclos e a não-reprovação não contribuem para explicar e/ou evitar o fracasso escolar, que está profundamente vinculado às falhas estruturais na própria instituição escola, que não tem cumprido sua função social.

Jacomini (2002) também enfatiza:

Os ciclos e a progressão continuada são medidas democráticas e de inclusão das classes mais desfavorecidas na escola, mas ainda não estão garantidas essa democratização e essa inclusão, porque a escola não está organizada e não possui os recursos para garantir a aprendizagem a todos os alunos. Se há um entendimento desta situação, cabe aos profissionais do ensino e aos usuários da escola reivindicarem essas condições básicas e lutarem para que isso ocorra, em vez de solicitar a volta da seriação. (JACOMINI e CAMARGO 2002, p. 12).

Mainardes (2009) que procedeu à pesquisa sobre a escola organizada em ciclos, delimitada entre 2000-2006, conclui à semelhança de Souza (2002) que no Brasil há inúmeras modalidades de políticas de ciclos, sendo que algumas delas procuram efetivamente erradicar a reprovação e introduzir mudanças relevantes no processo de ensino/aprendizagem e da avaliação.

Dentre as principais questões delineadas pela investigação sistemática realizada por Mainardes (2009, p. 16) acerca do ensino ciclado encontram-se as necessidades de aprofundar as vertentes teóricas e metodológicas sobre o tema e “analisar o sistema de mediações envolvido no objeto pesquisado”.

Finalizando esse tópico, é pertinente ressaltar, sobre a reforma educacional paulista, ciclos, avaliação e progressão continuada:

No que se refere à avaliação da aprendizagem do aluno na organização em ciclos e na progressão continuada – estratégias incorporadas nas letras da lei maior da educação – ela tem assumido graves conseqüências, dado o descompromisso político ou a intencionalidade de administrações que as põem em prática. (DURAN, ALVES e PALMA Fº. 2005, p. 104)

1.4 Implantação do RPC na rede estadual de São Paulo: análise documental focada na avaliação

Sobre a questão da avaliação, justifica-se essa abordagem, pois:

(...) os estudos sobre avaliação de aprendizagem se inserem no movimento da produção do conhecimento em educação, não podem ser compreendidos em uma visão descontextualizada de tendências presentes na trajetória da pesquisa educacional no Brasil. (SOUSA, 1995, p. 44. Grifo nosso)

Considerando-se, como quer Sousa (1995), que as análises sobre avaliação constituem parte importante do conjunto de conhecimentos em educação, vale ressaltar que este é um tema de grande complexidade, que foi focado por inúmeros pesquisadores ao longo do Século XX, e, no Brasil, intensificaram-se as pesquisas na década de 1970. Sobre avaliação, Varandas (2000) afirma que seu perfil tradicionalista se caracteriza por ser classificatório.

Já o conceito de avaliação prevalente hoje: “(...) é relativamente recente e tem como motivo o aumento da população escolar, que se foi verificando ao longo deste último século, culminando com o alargamento da escolaridade obrigatória” (VARANDAS, 2000 apud PINTO, 1994).

Varandas (2000) explica que uma concepção não substituiu a outra, mas passaram a coexistir, sem que houvesse uma ruptura entre a ideia de avaliação e medida, o que, sabidamente, exclui do processo avaliativo tudo que não pode ser mensurado. O autor refere que:

Assim, presentemente vive-se um período de tensão que resulta do conflito entre o *paradigma psicométrico* – grande ênfase na medição – sendo a avaliação inspirada nas medições próprias das ciências experimentais, e o *paradigma cognitivista e contextual* – avaliação baseada em psicologias construtivistas e cognitivistas – que considera inseparável o processo de avaliação do contexto em que a aprendizagem tem lugar. (VARANDAS, 2000, p. 12)

O mesmo autor também estuda as funções da avaliação, propondo que, na atualidade, a função primordial é a regulação da prática educativa; para cumprir essa função, deve, necessariamente, envolver a avaliação diagnóstica - reguladora da aprendizagem - e a avaliação formativa, que: “(...) consiste na recolha e tratamento, de uma forma sistemática e contínua, dos dados relativos aos vários domínios da aprendizagem – competências adquiridas, capacidades e atitudes desenvolvidas, destrezas desenvolvidas – com a finalidade de regulação e de orientação.” (VARANDAS, 2000, p. 17).

Realizadas as asserções acerca da avaliação, cumpre destacar que, para a elaboração deste trabalho, optou-se por uma análise focada na legislação educacional. Pois “expressa os princípios orientadores do sistema educacional de um país, por meio de um conjunto de diretrizes e normas, que se manifestam na organização e funcionamento dos vários órgãos responsáveis pela educação sistemática” (SOUSA, 1997, p.108).

Ainda, Sousa (1997) propõe que análise retrospectiva da legislação permite discernir tendências prevalentes em determinados cenários históricos que podem desvelar elementos presentes nos programas mais atuais, como o RPC.

Acerca da opção pelo Ensino Fundamental, vincula-se ao fato de que, no Brasil, essa etapa da educação é considerada ‘ensino obrigatório’, cuja oferta é universal e está garantida pela Constituição de 1988, que, em seu artigo 207 define que o acesso ao ensino fundamental configura um “direito público subjetivo” (BRASIL, 1988).

Vale mencionar, também, que toda reestruturação do aparelho estatal, a partir da década 20, no estado de São Paulo, de alguma forma tangenciou os métodos avaliativos e, algumas vezes, surgiram propostas referentes à promoção automática, como é o caso das proposições de Sampaio Dória⁷, que pretendia promover automaticamente os alunos matriculados no antigo ensino primário. Naquele momento histórico havia uma enorme demanda por vagas no ensino primário, e os repetentes comprometiam a já limitada oferta dessas vagas. À época, os repetentes ocupavam quase 50% do total de vagas disponíveis (JACOMINI, 2002). De certa forma, essa situação também é o pano de fundo da implantação do RPC.

Contudo, a proposição de Sampaio Dória, com forte empenho pela democratização do acesso ao ensino, não obteve aceitação nos meios políticos e sequer educacionais da época, mantendo-se o alto índice de repetência e fracasso escolar (JACOMINI, 2002). A problemática da reprovação e da facilitação do acesso voltaram a ser sistematicamente discutidas nas próximas décadas.

A reconfiguração do ensino que se elabora mediada pelo RPC constitui-se numa tendência nos cenários da educação brasileira, seja na esfera estadual ou municipal, sobretudo depois de promulgada a LDB/1996. Portanto, torna-se fundamental para esta pesquisa focar os diferentes vieses através dos quais o tema tem sido abordado, principalmente o prisma

⁷ Antonio de Sampaio Dória, educador e político brasileiro; assumiu a Diretoria da Instrução Pública do Estado de São Paulo, em 1920, com o claro objetivo de reorganizar o ensino primário, propondo que a obrigatoriedade escolar começasse aos nove anos e que o ensino primário fosse reduzido a dois anos, com a finalidade de democratizá-lo. (http://www.ceesp.sp.gov.br/pu_vozdoseducadores.htm)

focado pelos documentos oficiais⁸ e as vertentes discutidas por alguns autores que se debruçaram sobre esses documentos.

No contexto da abordagem, e levando-se em conta que o RPC se propõe a solucionar problemas que se perpetuam no tempo, cumpre enfatizar que a questão do fracasso escolar, envolvendo repetência, evasão e falhas da aprendizagem, deve ser analisada de acordo com sua historicidade. Ou seja, não se trata de um fato recente ou circunscrito a determinados períodos, mas de uma problemática persistente, resistente aos mais variados processos de reversão e aperfeiçoamento (VIÉGAS E SOUSA, 2006, p. 76-78).

A problemática é tanto mais grave à medida que atinge grandes contingentes da população, sobretudo os que integram as faixas de menor renda e conseqüente dificuldade de acesso aos bens e serviços na área educacional. Nesse sentido, não foram poucas as propostas de intervenção, os projetos e programas implantados ao longo do tempo, visando a resolução do problema ou, pelo menos, sua minimização (VIÉGAS E SOUSA, 2006, 43-44).

O programa mais recente, adotado com vistas à solução do problema, é o RPC. Ao analisar o RPC segundo as premissas da documentação oficial, não se pode ignorar que:

O consenso entre docentes e discurso oficial reside na necessidade de enfrentar os altos índices de reprovação e evasão existentes na escola pública. A dissensão entre professores e o projeto governamental encontra-se principalmente na maneira como tem sido implementado, pois há pouca participação dos educadores no processo. Há uma concepção negativa em relação à capacidade de aprendizagem do aluno das camadas populares tanto no discurso oficial quanto na visão docente. Considera-se que a distância entre a intenção da proposta governamental e a realidade de sua implementação pode comprometer a democratização e a qualidade de ensino. (VIÉGAS E SOUZA, 2006, p. 45)

Sob aspectos cronológicos referentes aos cenários nacionais, pode-se dizer que essa questão foi se tornando cada vez mais presente na pauta de problemáticas educacionais. Desse modo, tentava-se costurar uma espécie de ‘consenso’ acerca da implantação da progressão, tanto que não houve oposição à sua inserção na LDB/1996. A meta explícita do RPC é sanar os índices do fracasso escolar, com o objetivo de promover a inclusão de uma população historicamente excluída, e, num segundo momento, aperfeiçoar a qualidade do ensino e a democratização do acesso ao aprendizado (VIÉGAS, 2002, p.11).

⁸ Para chegar aos documentos oficiais referentes à implantação do RPC no estado de São Paulo procedeu-se a uma pesquisa junto à Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro, à qual o pesquisador é vinculado. Os documentos referidos no corpo do texto foram cedidos por empréstimo; outros, não disponibilizados pela Secretaria, foram encontrados no *site* do Centro de Referência Mario Covas.

No contexto do estado de São Paulo, a implementação do RPC surgiu, em 1998, durante o governo de Mario Covas. Nos documentos oficiais, o fator inclusão da população excluída passa necessariamente pela promoção automática, respaldando-se no fato:

Se, como mostram os dados de pesquisa, a não-promoção tem sido a maior aliada da evasão escolar, portanto da exclusão do direito à Educação que toda a sociedade busca garantir, a retenção do aluno na série constitui um dos obstáculos do direito à escola socialmente defendido. Cabe-nos refletir aqui se é isto que os professores querem. Reter e fazer evadir as crianças da escola? Acreditamos que não. (Parecer CEE, no.425/98)⁹

Em análise retrospectiva, Viégas ressalta, quanto à implantação do RPC no estado de São Paulo, que o tema estava na ordem dia, como um caminho que se abria naturalmente após as articulações empreendidas pelo Conselho Estadual, envolvendo a progressão continuada e as metodologias de avaliação. Segundo sua interpretação:

As classes de aceleração foram consideradas, desde o projeto, uma política provisória que visava dar conta de alunos que, em sua história escolar passada tinham sido vítimas da *exclusão na escola*¹⁰. Na sequência, por sua vez, a Secretaria da Educação implementou a progressão continuada, projeto para *prevenir* a enorme produção da defasagem, atacando mais diretamente a reprovação escolar. (VIÉGAS, 2002, p.21. Grifos da autora).

O formato de avaliação que serve de esteio à Progressão Continuada é empregado na rede pública de ensino do estado de São Paulo desde 1998, ano em que foi instituída pelo Conselho Estadual de Educação através da Deliberação 09/1997 e aceita pela SEE. Portanto, há uma década, tempo transcorrido que permite averiguar se foram obtidos resultados expressivos no sentido de sanar os principais problemas que a proposta focou: a não-aprendizagem e a evasão.

Conforme estabelece o CEE no. 9/97 a Progressão Continuada intermediou o surgimento de uma organização escolar diferente dos modelos que a antecederam, sobretudo porque mexeu profundamente com os conceitos de avaliação prevalentes no Brasil. Tornou-se fundamental repensar as ações educativas, focando a recuperação dos educandos e o aperfeiçoamento da aprendizagem.

⁹ Documento cedido por empréstimo pela Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro.

¹⁰ Viégas discute a formulação dos documentos oficiais, distinguindo entre exclusão da escola – onde a população não consegue o acesso à escola; e exclusão na escola – ocasionada pela defasagem série/faixa etária e/ou perda da turma.

O sistema que radicava em aprovar ou reprovar, concluída cada série, deixou de ter importância. O alvo pretendido vincula-se à possibilidade de os educandos aprenderem sempre mais, conforme explicitado:

(...) o propósito maior que fundamenta a proposta de progressão continuada, colocada pela Deliberação CEE no. 9/97, é estimular os educadores a aprofundarem suas concepções sobre o significado do processo de aprendizagem dos seus alunos, discutirem medidas didáticas em relação aos mesmos e suas concepções sobre o papel e as finalidades do ensino fundamental na sociedade brasileira contemporânea. (PARECER CEE no. 425/98)

Está patente, nesse modelo organizacional promovido pelo RPC, que a responsabilidade de encontrar formas de assegurar a aprendizagem dos educandos recai sobre a escola e sobre os professores, privilegiando:

(...) o sistema de avanços que implica na adequação dos objetivos educacionais às potencialidades de cada aluno, agrupando por idade e avaliando o aproveitamento do educando em função de suas capacidades. [...] Não existe reprovação. A escolaridade do aluno é vista num sentido de crescimento horizontal; o aproveitamento, numa linha de crescimento vertical. Pelo regime de avanços progressivos, o aproveitamento escolar independe da escolaridade, ou seja, do número de anos que a criança frequenta a escola (SOUSA 1998, pág. 87).

Sousa (1998. p.31-36) afirma que a LDB/1996 não inventou uma organização escolar inédita, fundamentada no RPC, mas contribuiu para a retomada das discussões e pela ênfase em transformar discursos em prováveis ações. Segundo seus postulados, e conforme já verificado no capítulo 1 deste trabalho, algumas legislações que precederam a LDB/1996 já estabeleciam a necessidade de configurar o sistema de ensino de modo que favorecesse a aprendizagem inclusiva, defendendo programas que facultassem diagnosticar as condições do alunado com base em registros sistemáticos do desempenho.

Conforme verificamos no tópico 2.1, já em 1957 apresentava-se a necessidade de que os professores colaborassem na preparação de uma nova proposta relativa à avaliação e concernente à problemática da não-aprendizagem e evasão. Mas a questão da aprovação automática, referente a pesquisas e informações compiladas nesse período citado, era abordada com extremo cuidado (SOUSA, 1998, p.39).

Fato é que os documentos oficiais procuram apresentar a progressão continuada como medida pedagógica fundamentada na premissa de que toda criança tem competência para aprender. Ainda, os textos oficiais destacam que a relação educador/educando tem como

resultado o fato da aprendizagem, obedecendo esta uma configuração linear, cuja principal característica é a continuidade e a impossibilidade de retrocessos (DEL. CEE no. 9/97).

Depreende-se que a aprendizagem surge como um fato natural, resultante da construção do conhecimento empreendida através da relação professor/aluno. Nesse contexto, seria ilógico que os alunos recomeçassem do zero, como ocorria nos períodos em que existia a possibilidade de reprovação.

Convém salientar que, inicialmente, a publicação dos resultados das análises oficiais acerca desse artigo da LDB/1996 pontuava a faceta política da progressão continuada, como se observa:

[A progressão continuada] usada de forma criteriosa, seguindo as normas a serem estabelecidas pelos sistemas de ensino, a disposição legal mencionada pode ensejar a formulação de novos e criativos procedimentos, capazes de concorrer para a minimização dos problemas de evasão e repetência, quase sempre relacionados com a conduta comum nas escolas de tratamento igual aos desiguais. (DEL. CEE 9/97).

Portanto, a tônica da Deliberação 9/97 radica em assegurar que os alunos permaneçam nas escolas. No esteio dessa deliberação e da instituição do RPC fica demonstrada a prioridade do estado de São Paulo: garantir, para toda a população, a preservação do direito de acesso e progressão assegurada no ensino fundamental, após o cumprimento dos Ciclos I e II do aprendizado.

Através da implantação do RPC no ensino fundamental, organizado em dois ciclos progressivos e sem retrocesso, a Deliberação CEE 9/97 estabeleceu que a avaliação continuada do desempenho do alunado e a capacitação dos professores implicariam em aperfeiçoamento da qualidade educacional em todo o estado.

A decisão de implantar o RPC no estado de São Paulo se alicerça sobre a necessidade de a escola assumir a responsabilidade de agir da melhor forma possível para que os alunos (que trazem consigo a capacidade de aprender) efetivamente aprendam. O método mais apropriado para favorecer esse objetivo seria garantir que esses alunos completem os Ciclos I e II, sem interrupções provocadas pelas reprovações. No enunciado do documento anexo ao CEE no. 9/97 – a Indicação CEE no. 8/97 – afirma-se:

Uma mudança dessa natureza deve trazer, sem dúvida alguma, benefícios tanto do ponto de vista pedagógico como econômico. Por um lado, o sistema escolar deixará de contribuir para o rebaixamento da auto-estima de elevado contingente de alunos reprovados. Reprovações muitas vezes reincidentes na mesma criança ou jovem, com graves conseqüências para a formação da pessoa, do trabalhador e do cidadão. Por outro lado, a eliminação da retenção escolar e decorrente redução da evasão deve representar uma sensível otimização dos recursos para um maior e melhor atendimento de toda a população (INDICAÇÃO CEE no. 8/97)

Sob aspectos pedagógicos, o que se propõe é a flexibilização dos currículos, facultando que se adequem à visão de aprendizagem enquanto processo contínuo e sem possibilidade de retrocesso, ao mesmo tempo em que atendem às demandas geradas pelos alunos em seus diferentes níveis de compreensão. Mas, ressalte-se que serão preservados conteúdos que, ao se completar cada ano letivo, deverão ser assimilados pelo alunado, mantendo-se o paradigma da qualidade dessa aprendizagem. (IND.CEE no. 9/97)

Nesse sentido, artigos que ratificam a proposta do RPC destacam que: “a qualidade da aprendizagem depende de como uma temática é compreendida pelo aluno, quão significativa ela é para ele e como ele relaciona o aprendido aos fatos da realidade” (NEUBAUER, 2001, p. 8)

Sintetizando a exposição de Penin e Neubauer, a fim de que essa qualidade de aprendizagem seja alcançada a proposição de temas deve contemplar uma seleção rigorosa; o aprofundamento do trabalho com os temas torna-se fundamental, sacrificando-se a ele a quantidade de conteúdos. Quanto às metodologias que alicerçam o trabalho com os temas, deverão privilegiar a interatividade dos educandos e favorecer a superação dos obstáculos à aprendizagem, imbuindo os alunos da corresponsabilidade pelo processo de conhecer (PENIN, 2000; NEUBAUER, 2001;).

Neubauer é enfática em seu ataque ao sistema de ensino que privilegia a reprovação:

Na reprovação, a marca do fracasso é do aluno, **na progressão continuada em ciclos, a marca do fracasso é da escola, do trabalho do professor, da organização do sistema de ensino** que tem de ser avaliado, questionado, revisado e repensado nos seus pontos frágeis. A cada final de ano, ou o aluno conseguiu avançar mais, aprender, ou foi a escola que ficou para trás. (NEUBAUER, 2001, p. 11. Grifos nossos).

No cenário que se delineia já não há lugar para o professor desempenhar a função de transmissor de conteúdos, apenas; antes, o educador surge como um facilitador da aprendizagem, fato que altera a dinâmica da relação aluno/professor, vista anteriormente como autoridade/subordinados. Altera-se, também, a função dos coordenadores, que, agora, têm a tarefa de preparar os docentes para aproveitarem cada aula como a situação ideal para

conduzir os alunos à obtenção dos objetivos de aprendizagem já estabelecidos, além de orientá-los na elaboração de atividades de reforço, visando minimizar as dificuldades encontradas no processo de aprendizado contínuo (PARECER CEE 4/98).

Mais especificamente, esse professor surge como um profissional cujo grande compromisso é: “(...) promover o aluno e garantir seu progresso e avanços constantes, em uma dimensão fundamentalmente ética que busca preservar o direito à educação desse aluno, seu acesso e permanência em um sistema de ensino de qualidade.” (ABRAMOWICZ, 1999, p. 17)

Em síntese, a análise dos documentos oficiais e dos artigos que os ratificam revela que há o objetivo de demonstrar que o RPC é uma arma contra a cultura de repetência e a exclusão educacional.

Para evitar a reprodução desses cenários, na vigência do RPC os professores, coletivamente, assumem a responsabilidade pelos alunos, fato que, segundo os postulados oficiais, agrega eficácia à ação docente. Sobretudo, no contexto da educação por ciclos, que demanda ostensivo acompanhamento e implica em intensa colaboração, refletida na troca de informações sobre os alunos, a discussão produtiva sobre os progressos e/ou dificuldades desses alunos. Assim, a construção de projetos colaborativos e da interdisciplinaridade revela-se como uma estrada a ser trilhada pelo conjunto de professores, cujo objetivo final é crescimento global desses alunos por cuja aprendizagem são responsáveis (ABRAMOWICZ, 1999, p.21)

Depreende-se da exposição de ideias dos autores analisados (NEUBAUER, 2001; ABRAMOVICZ, 1999; PENIN, 2002) que, no decorrer desse processo, a figura do aluno também é ressignificada. Ele pode assumir o papel de responsável por edificar o conhecimento. Nesse contexto, espera-se que a postura passiva seja substituída por uma atitude ativa de aprendizagem. Ou, ainda, que o aluno deixe de ser o mero receptáculo dos saberes do professor, para empreender sua própria busca pela aprendizagem, tendo o professor e a escola como seus aliados na conquista desse objetivo, pois:

(...) ao prever uma organização do trabalho escolar em novas bases, supõe tratar o conhecimento como processo e, portanto, como uma vivência que não se coaduna com a idéia de interrupção, mas sim de construção, em que o aluno, como sujeito da ação, está continuamente sendo formado, ou melhor, se formando, construindo significados com base nas relações que estabelece com o mundo e com outros seres humanos. (SOUSA, 2007, p. 11)

Assim, o fato de a promoção estar garantida pela legislação vigente não deveria implicar em desleixo ou acomodação dos alunos, mas numa postura construtiva de busca pelo conhecimento através do qual lhes será facultado interagir com a sociedade. Isto posto, delinea-se a problemática fundamental que se evidencia, justamente, no esteio do sistema processado em ciclos e da progressão continuada: a questão da avaliação da aprendizagem (SOUSA, 2007, p. 14).

No sistema cíclico altera-se a lógica que, tradicionalmente, regia a avaliação, cujo foco radicava nas médias obtidas ao final de cada período letivo e que permitiam ao aluno ser promovido para a série seguinte. A organização em ciclos refuta o modelo de avaliação “historicamente autoritária, quantitativista, classificatória, produtivista, discriminadora”. (NEUBAUER, 2001, p. 13).

O modelo discriminador citado acima, de modo geral, sempre favoreceu a exclusão escolar e, conseqüentemente, a social. Entretanto, no sistema de ciclos e progressão continuada a avaliação pretende ser uma ferramenta focada no progresso dos alunos, e não uma forma de medir desempenho com base em premissas meramente quantitativas (ABRAMOWICZ, 1999, p. 31).

Em contraposição ao diagnóstico quantitativo trabalha-se com a ideia de que “num sistema de ciclos deve imperar a avaliação em seu pleno sentido de fornecedora de informações para a melhoria do percurso do aluno até o sucesso” (LÜDKE, 2005, p. 49).

Admiti-se, então, o fato de que no sistema de ciclos e progressão continuada a avaliação ocupa papel central, porque propicia ao professor acompanhar o processo global de aprendizagem, mapeando as dificuldades dos alunos bem como o seu progresso, facilitando observar mais efetivamente a demanda por reforço e a implementação de ações que favoreçam a recuperação desses alunos.

O Diário Oficial do Estado de São Paulo veiculou uma conceituação de avaliação que já apontava para um amplo programa de re-estruturação do ensino. A deliberação deixa patente que se busca a ruptura com a metodologia de avaliação que promove a seletividade, a reprovação e a evasão, visando que a população de baixa renda e que tem maior dificuldade de acesso aos bens e serviços educacionais permaneça na escola (Parecer CEE 9/97)

Evidencia-se a importância conferida à avaliação pelo fato de o assunto ter merecido vários enfoques contidos em indicações e pareceres oficiais para abordá-lo com exclusividade. Por exemplo, a Indicação CEE nº. 22/1997, cujo teor estabelece que a avaliação precisa ser entendida como uma ferramenta que sinalize para as:

(...) heterogeneidades do desenvolvimento de habilidades e conhecimentos entre os alunos, orientando-os e aos seus professores quanto ao perfil de sua progressão pelos anos escolares. Assim, não se limitaria à aprendizagem dos alunos, incluindo, agora, a própria instituição escolar. Com isso, deixaria de ser mecanismo de corte, passando a focalizar os efeitos da ação do professor e a formação do aluno. Por fim, ela deveria valorizar qualquer indício que revele o desenvolvimento dos alunos, sob qualquer ângulo. (IND. CEE nº. 22/1997)

E mais: “Transformar práticas de avaliação no sentido de torná-las mais formativas e interativas, implica mudar representações acerca da escola” (Ind. CEE no.22/1997). Obviamente, tal enfoque transforma a representação acerca da escola na medida em que enxerga o aluno como um sujeito autônomo, único em sua completude, visto em relação às relações aluno/família/escola, estabelecendo-se “um novo paradigma de relação professor-aluno, vista como uma relação de apoio e de parceria” (idem).

Nesse contexto, importa re-estruturar toda a cadeia de relacionamentos estabelecida na escola, direcionando esforços para otimizar o processo de aprendizagem desse aluno. Assim, a avaliação no contexto do RPC não corrobora a organização de turmas “dentro de um modelo educacional que pressupõe uma única competência básica a ser dominada por todos os alunos em um mesmo período de tempo” (OLIVEIRA, 1998, p. 13).

A autora relata que, segundo esse modelo, a repetência surge como natural para os alunos que não atingem a meta, tornando-os desmotivados para dar continuidade à aprendizagem. Nesse caso: “a não-promoção tem sido, assim, a maior aliada da evasão escolar e, portanto, da exclusão do direito à Educação que toda a sociedade busca garantir” (OLIVEIRA, 1998, p.14).

Portanto, embasado nessas premissas é que o RPC, supostamente, facilita que os professores abandonem o condicionamento que os atrelava à antiga cultura de avaliação, repensando a finalidade da própria Educação, aceitando-se que: “a não retenção dos alunos na progressão continuada pode permitir mais avanços do que quando é defendido um ritmo homogêneo e linear de domínio de conteúdos escolares” (OLIVEIRA, 1998, p.15).

A citada autora enfatiza a necessidade de prevalência de:

(...) um pensar pedagógico que valoriza o aprendido enquanto investiga que outras circunstâncias na vida escolar atuam sobre os alunos, levando-os a avançar em seu aprendizado escolar. Para tanto faz-se mister que a organização escolar realize contínuas avaliações parciais de aprendizagem e recuperações paralelas durante todos os períodos letivos, dado que o compromisso da escola com a aprendizagem dos alunos só termina quando todos os recursos para que eles aprendam foram usados. (OLIVEIRA, 1998, p.17).

Enfatiza-se, então, que o esforço para que os alunos atinjam a meta da aprendizagem deve envolver vários atores sociais: os pais, os professores, os supervisores e coordenadores de ensino, ou seja, deve ser um trabalho transdisciplinar de todos os envolvidos no processo. Se os alunos não aprendem, todos os atores investigarão as causas do fato, em busca de ações pedagógicas que garantam a aprendizagem, com possibilidade de se questionar até as propostas pedagógicas das escolas. Ou seja, no RPC espera-se que as escolas despendam todos os recursos disponíveis para que os alunos aprendam e, caso isso não ocorra: “cumpre investigar o que estaria acontecendo com **este aluno nesta escola e que o tornou impossibilitado de aprender**” (OLIVEIRA, 1998, p. 18. Grifos nossos).

O respeito ao compasso de aprendizagem de cada aluno, individualmente, facilita que os professores identifiquem dificuldades específicas e possam saná-las, evitando que os alunos que apresentam essas dificuldades sofram com a perda dos amigos com os quais convivem, como ocorria na reprovação. No RPC, se propõe que:

(...) aquele que, nas séries de um ciclo, exceto a última, apresente um aproveitamento escolar insuficiente em relação ao que foi estabelecido, é classificado para a série seguinte acompanhado por um conjunto de medidas pedagógicas – estudos suplementares durante o tempo que se fizer necessário, dentro do projeto pedagógico da escola – que lhe garantam a apropriação dos conhecimentos sistematizados que a escola resolveu trabalhar. (OLIVEIRA, 1998, p.24).

Mesmo neste cenário de inclusão e democratização que se pretende instaurar através do RPC, não é possível alienar-se da discussão acerca da desmotivação e da indisciplina, que podem se maximizar devido à não-reprovação. Nesse caso, o que se prevê é a averiguação dos “motivos que levam os alunos a essas atitudes, desde problemas extra-escolares, até os relacionados ao desinteresse proporcionado pelas atividades desenvolvidas pelo professor”, visando encontrar respostas pedagógicas para o problema, mas que não reflitam a antiga cultura de punição (OLIVEIRA, 1998, p. 23-25).

Quanto à problemática relativa à frequência dos alunos, a LDB/1996 prevê a promoção para o próximo período letivo do aluno que comparecer a 75% das aulas e atividades pedagógicas. Contudo, isso não implica em conferir aos alunos o direito de se absterem de comparecer a 25% dessas atividades escolares (BRASIL, 1996).

Por sua vez, a Deliberação CEE no. 9/1997, no Artigo 4º. Parágrafos I, II e III explicita:

Com o fim de garantir a frequência mínima de 75% por parte de todos os alunos, as escolas de ensino fundamental devem, além daquelas a serem adotadas no âmbito do próprio estabelecimento de ensino, tomar as seguintes providências: I - alertar e manter informados os pais quanto às suas responsabilidades no tocante à educação dos filhos, inclusive no que se refere à frequência dos mesmos; II - tomar as providências cabíveis, no âmbito da escola, junto aos alunos faltosos e respectivos professores; III - encaminhar a relação dos alunos que excederem o limite de 25% de faltas às respectivas Delegacias de Ensino, para que estas solicitem a devida colaboração do Ministério Público, dos Conselhos Tutelares e do CONDECA (DEL. CEE 9/97)

Ainda que a lei garanta direitos aos alunos faltosos, torna-se imprescindível considerar que:

(...) qualquer falta à escola de ensino fundamental de certa forma fere o direito da sociedade de ter seus cidadãos sendo educados. Assim, cumpre-se trabalhar para eliminar o grande número de ausências às atividades escolares, conscientizando os alunos das consequências que suas faltas às aulas lhe acarretariam, cabendo ao Poder Público zelar pela frequência da criança ou adolescente ao ensino fundamental. (OLIVEIRA, 1998, p. 28)

Portanto, transparece a importância de se realizar um trabalho de conscientização dos alunos faltosos, referente às consequências às quais estarão sujeitos caso persistam na abstinência das atividades. Além disso, não se pode ignorar a responsabilidade atribuída ao Poder Público no sentido de vigiar para que as crianças e adolescentes frequentem o ensino fundamental. Ocorrendo repetidas faltas injustificadas os dirigentes escolares devem notificar o Conselho Tutelar dos respectivos municípios para que sejam tomadas medidas de proteção relativas a esses alunos faltosos, conforme estipula o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em seus artigos 56 e 98 (OLIVEIRA, 1998, p. 27-28).

Por sua vez, a documentação oficial foca especificamente a responsabilidade da escola quanto à frequência dos alunos:

(...) em relação aos faltosos, cabe à escola trabalhar no sentido de estabelecer um sério programa de compensação de ausências através da realização de várias tarefas, de modo a evitar a possibilidade de uma medida de exclusão escolar incompatível com o princípio constitucional de direito à educação fundamental. (PARECER CEE no.425/98).

Deve-se ressaltar que a LDB/1996 afirma, em seu artigo 24: “se a frequência for insuficiente e se a escola analisar e decidir que houve prejuízo no desempenho, em função das faltas, ele [o aluno] poderá permanecer na mesma série”. Por outro lado, se a frequência adequar-se ao exigido, mas a escola considerar o desempenho aquém do desejável, o aluno não será promovido (PARECER CEE no. 425/98).

Referente à qualidade do ensino, em documento que aborda o sistema organizacional do ensino na rede estadual a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo pontua sua preocupação relativa às mudanças necessárias à escola com vistas ao enfrentamento das exigências geradas pelo novo sistema, sobretudo as que tangenciam a qualidade da aprendizagem e o êxito dos alunos. O documento salienta que:

(...) contemplando os princípios de flexibilização, descentralização, autonomia e gestão democrática, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, possibilita às escolas utilizar, com criatividade e competência, os caminhos abertos para a busca coletiva e compartilhada da melhor qualidade de ensino. Sinaliza e pontua uma nova ordem de gestão escolar (PARECER CEE no.425/ 98).

Discussões promovidas por educadores culminaram no projeto Flexibilização Curricular, inicialmente voltado aos alunos dos cursos noturnos. O projeto apresentou medidas referentes à organização semestral e a permissão para matrícula com dependência em dois elementos curriculares (IND. CEE no. 22/97).

Estabeleceu-se, portanto, que o aluno integra o curso regular, ao mesmo tempo em que é alvo de estudos orientados voltados aos elementos de dependência, incluindo-se aulas de reforço e programa geral de recuperação. Essas medidas são aplicáveis apenas aos alunos que apresentem 75% de frequência (IND. CEE no. 22/97).

Referente à matrícula parcial de estudo define-se que o aluno se matricule apenas nas disciplinas em que não teve aproveitamento e ficou retido. A meta final do projeto é o aperfeiçoamento da qualidade de ensino, cuja ocorrência se dá através de mudanças curriculares e metodológicas. O sucesso do projeto determinou a adesão do ensino diurno (IND. CEE no. 22/97). O Parecer CEE 425/98, embasado na LDB/1996, propõe que se avalie se o aluno atingiu um índice de aprendizagem mínima de conteúdos ao final de cada série (contidas nos ciclos I e II), sem que se favoreça a repetência que obriga os alunos a rever todo o conteúdo. O divisor de águas seria definido pela mudança de paradigma quanto ao “corte rígido por meio de reprovações e retrocessos ao final de cada série [abrindo a] possibilidade, através de um sistema intensivo, paralelo e contínuo de reforço e recuperação, de todos os

alunos irem avançando com seu grupo-classe nas séries intermediárias de cada ciclo” (PARECER CEE no. 425/98).

Na prática, Biani (2007) ao refletir sobre o RPC afirma que os objetivos propostos pelos documentos oficiais, entre eles o citado Parecer CEE 425/98, não foram efetivamente adotados pela SEE; explica, também, que a experiência de implantação não correspondeu ao discurso oficial, pois houve “ausência de condições materiais adequadas”, falta de “organização pedagógica e institucional da escola para funcionar em ciclos e adotar a não reprovação”, o que resultou em forte oposição dos educadores.

As considerações de Biani (2007) tornam-se mais relevantes quando se analisa, no Parecer CEE 425/98, o ideário da avaliação: “no regime de progressão continuada, a avaliação contínua, formativa, torna-se importante”. Não há recusa do sistema de avaliações mensais e bimestrais; antes, agrega-se a essa sistemática um mapeamento contínuo da assimilação do aprendizado por parte dos alunos, implicando na oferta de um programa de recuperação que contribua para a superação de dificuldades precocemente detectadas, para que os alunos obtenham sucesso na promoção para a próxima série (PARECER CEE no. 425/98). Ocorre que, na prática, tal evento não ocorreu.

Sob outro aspecto, o da frequência, o Parecer CEE no 425/98 julga imprescindível a presença do aluno em sala de aula para que obtenha o êxito na aprendizagem e o progresso do trabalho da escola. Essa exigência é ratificada por lei que obriga o aluno que faltar à reposição de aulas, aos sábados e no período das férias, inclusive.

Referente ao calendário escolar, o Parecer CEE 425/1998 prescreve 800 horas anuais, subdivididas em 200 dias de desenvolvimento de aulas e atividades pedagógicas. Nesse período a frequência dos alunos será controlada e exigida a presença do professor. O mesmo documento aborda a organização da vida escolar do aluno:

a vida escolar do aluno se organiza de um conjunto de regras e procedimentos, cujo objetivo final é garantir o acesso, a permanência, a progressão e a comprovação de estudos, abrangendo os seguintes aspectos: matrícula, frequência, avaliação, recuperação, registro e expedição de documentos da vida escolar (PARECER CEE no. 425/98).

Em síntese, o que se depreende é que a avaliação no contexto do RPC, conforme prescrito pelos documentos oficiais, surge como um fator essencial para a averiguação das dificuldades de aprendizagem e elaboração de um programa de recuperação, e que esse padrão avaliativo depende da presença do aluno na escola. O que se propõe é que a escola estabeleça uma escala de avaliação do desempenho dos alunos e proceda ao registro desses

resultados por meio de relatórios bimestrais e finais, válidos para cada disciplina, respeitando-se a escala de avaliação definida pela escola. Observe-se que, o Regimento Escolar deve especificar o processo de avaliação adotado pelas escolas, tanto o interno, definido pelo projeto da escola, como o externo, recomendado por órgãos administrativos (PARECER CEE 425/98).

Em consonância com os referenciais expostos, na Indicação CEE 22/97 está definido que:

O regime de progressão continuada exige um novo tratamento para o processo avaliativo na escola, transformando-o num instrumento-guia essencial para a observação da progressão do aluno. Ele sinalizará as heterogeneidades do desenvolvimento de habilidades e conhecimentos entre os alunos, orientando-os e aos seus professores quanto ao perfil de sua progressão pelos anos escolares. (IND. CEE 22/97)

Ainda, acerca das matrículas, a documentação oficial preconiza as formas de efetivação: seja por ingresso na 1ª. série do Ensino Fundamental, embasada no critério etário; seja por classificação, método adotado a partir da 2ª. série do Ensino Fundamental, com base no desempenho escolar e frequência; por reclassificação, no caso de o aluno mostrar-se apto para pelo padrão de avaliação de competências¹¹ (PARECER CEE 425/98).

Para fins didáticos, julgou-se a conveniência de se abordarem os conceitos de classificação e reclassificação. Classificar implica em matricular o aluno na série adequada ao seu nível de competências, respeitando-se a correlação idade/série. Quanto a reclassificar, implica numa revisão do diagnóstico de um aluno, que pode culminar na aceleração dos estudos, ou seja, ele pode ser matriculado em série avançada. Quanto aos critérios, estipula-se que: “Cabe a escola avaliar as competências e reclassificar o aluno. Não é um processo automático. A escola decide a série adequada ao grau de desenvolvimento do aluno” (PARECER CEE no. 425/98).

A classificação final, que ocorre no término do período letivo, em dezembro, obedece as diretrizes do documento que tem sido analisado:

- **promoção:** alunos das séries intermediárias e final do ciclo I e II do Ensino Fundamental, com rendimento escolar satisfatório e frequência igual ou superior a 75% do total de horas letivas, e alunos do ciclo I e II do ensino fundamental, em qualquer série, com frequência inferior a 75% do total de horas letivas e que a escola, através do Conselho de Classe, avaliar e considerar o rendimento escolar satisfatório para continuidade dos estudos;

¹¹ A avaliação de competências, segundo o documento, deve versar sobre as matérias da base comum nacional, realizado por docente da escola, indicado pelo diretor; conter definição da série para qual o aluno será classificado e os resultados obtidos pelo aluno indicar, se houver necessidade, estudos de recuperação e um registro do parecer conclusivo do Conselho de Classe/Série.

- **retenção:** os alunos do ciclo I e das séries intermediárias do ciclo II, com frequência inferior a 75% do total de horas letivas e rendimento escolar insatisfatório em mais de três componentes curriculares;
- **retenção parcial:** alunos da 8ª série do Ensino Fundamental, com frequência menor que 75% do total de horas letivas e rendimento escolar insatisfatório em mais de três componentes curriculares, sendo que são dispensados de cursar os componentes curriculares com êxito.
- Evasão:** alunos com frequência inferior a 75% do total de horas letivas e que, comprovadamente, abandonaram a escola;
- **promoção:** permanecem os mesmos critérios, com exceção dos alunos das séries intermediárias do ciclo I e II do ensino fundamental, com frequência igual ou superior a 75% do total de horas letivas e com rendimento insatisfatório. Tratando de regime de progressão continuada, eles deverão ser classificados para a série seguinte com indicação de reforço e recuperação desde o início do ano letivo;
- **promoção parcial:** alunos da 8ª série do Ensino Fundamental, com rendimento insatisfatório em até três componentes curriculares, são classificados para a série seguinte, mas deverão cursar concomitantemente os componentes em que não obtiveram êxito. Vale ressaltar que, essa progressão dependerá da existência de vagas no Ensino Médio e da disponibilidade para cursar simultaneamente os componentes da 8ª série e do Ensino Médio;
- **retenção:** os alunos das séries intermediárias do ciclo I e II, com frequência inferior a 75% do total de horas letivas e rendimento escolar insatisfatório, e alunos ao final do ciclo I e II, com rendimento insatisfatório, sendo que os mesmos participarão por um ano de programação específica de recuperação do ciclo I ou de componentes curriculares do ciclo II;
- **retenção parcial:** alunos da 8ª série do Ensino Fundamental, com rendimento escolar insatisfatório em mais de três componentes curriculares, sendo que são dispensados de cursar os componentes curriculares com êxito. (PARECER CEE no. 425/98. Grifos nossos).

Convém, ainda, discutir um aspecto importante no contexto do RPC, e que diz respeito à formação dos órgãos colegiados vinculados às instituições escolares: o Conselho de Escola e o Conselho de Classe/Série. Pois tais órgãos assumem um papel decisório quanto à avaliação do desempenho dos alunos, sobretudo o Conselho de Classe/Série (PARECER CEE no. 425/98).

Sobre o Conselho de Escola, composto por pais, alunos, docentes e funcionários, define-se que sua natureza é consultiva e deliberativa, no que concerne a temáticas relativas à gestão pedagógica e administrativo-financeira da escola; sobre o Conselho de Classe/Série, composto por docentes e alunos da classe, se lhe atribui responsabilidade pelo processo coletivo de avaliação do ensino/aprendizagem (PARECER CEE no. 425/98).

Quanto à Associação de Pais e Mestres (APM), constituída por pais, alunos e docentes, participa do processo educacional, sobretudo promovendo a interação família/escola/comunidade; finalmente, o Grêmio Estudantil, formado pelos alunos, visa à defesa dos interesses dos discentes e o planejamento de atividades e socioculturais e educativas (PARECER CEE 425/98).

A RPC, segundo a vertente da documentação oficial, aborda também a regulamentação das Normas Regimentais Básicas para as escolas estaduais, através do Parecer CEE no 67/1998, propondo diretrizes de orientação às escolas com vistas à confecção de regimentos próprios. As Normas Regimentais Básicas são entendidas como:

(...) produto de um trabalho coletivo e participativo, envolvendo representantes dos órgãos centrais e regionais da SE. Representa o esforço de consubstanciar em texto normativo os princípios e diretrizes da política educacional da Secretaria da Educação, bem como dos novos mecanismos instituídos pela LDB, que confirmam a importância de uma gestão escolar democrática, fortalecida em sua autonomia e compromissada com a elevação do padrão de qualidade de ensino oferecido à população escolar. (PARECER CEE no. 67/1998)

Resumindo os pressupostos até aqui explanados, pode-se dizer que a proposta oficial e mais enfatizada do RPC é atacar frontalmente o problema da exclusão, que se reflete, essencialmente, na cultura da repetência. Pois os alunos multirrepetentes são marginalizados o que tem como consequência a manutenção do fracasso escolar. Todas as demais medidas e deliberações são correlatas a essa medida principal (ABRAMOVICZ, 1999; NEUBAUER, 2001, PENIN, 2002).

O ideário do RPC não deveria ser confundido, segundo o discurso oficial, com a implementação da promoção automática; ou seja, não se preconizava o rebaixamento do nível de ensino, mas o respeito aos ritmos de aprendizagem de cada aluno. Para que isso ocorresse do modo adequado, os educadores precisavam estar preparados para assimilar os novos paradigmas propostos pelos diversos pareceres indicações e deliberações do CEE, que deveriam ser adotados pela SEE.

Explicitamente, a implementação dos ciclos e do RPC:

(...) insere-se, no momento de sua implantação, num conjunto de ações integradas que visam à universalização do ensino básico, ao acesso e permanência de todas as crianças na escola, à regularização do fluxo escolar, à melhoria da qualidade de ensino e à elevação do índice de escolarização da população. Pode-se dizer, ainda, que se insere numa luta maior pela democratização do ensino, pelo fim da cultura de repetência, seletividade e exclusão escolar e pelo fim das desigualdades sociais. (BIANI, 2007, p.46)

A fim de alcançar tão alto objetivo, o educador entraria em cena como o principal ator do processo, apresentando-se como um investigador experimentado, que tem *nohal* para não apenas identificar os problemas de aprendizagem de cada aluno individualmente, mas competência e sensibilidade para ajudá-lo a superar esses problemas, permitindo-lhe observar o seu próprio progresso ou causas das dificuldades (DEL.CEE no. 9/1997).

Na prática, espera-se que, no decorrer do período letivo esse educador acompanhe de modo permanente e atento cada um dos alunos, elaborando pastas que contenham a documentação deles, uma espécie de *portfólio* que faculta ao aluno uma auto-avaliação constante. Os alunos também avaliam os colegas e o desenvolvimento dos trabalhos em sala de aula. Com base nesse processo, o educador faz suas análises e define estratégias ou a reengenharia do aprendizado, quando julgar necessário (DEL. CEE 9/1997; NEUBAUER, 2001).

Observa-se que, no ideário oficial da RPC a avaliação leva em consideração o conjunto de elementos que determinam as condições em que as atividades pedagógicas são realizadas. A avaliação entrelaça-se com o cotidiano da aprendizagem, da vivência do alunado, das relações que se estabelecem no sistema, consistindo no fruto de um intermitente pensar sobre o processo (RES. SEE 4/1998).

Contudo, é cabível, mesmo nesse contexto de avaliação contínua, uma espécie de ‘balanço geral’ do processo num dado período, que compila os dados referentes ao trabalho dos alunos, desempenho da classe e do professor. Essa etapa do balancete sintético da aprendizagem tem por finalidade revelar “uma visão de conjunto do que cada um, a classe e o professor conseguiram desenvolver no período, sempre tendo em mente os objetivos que se quer alcançar. São momentos de reflexão mais aprofundada sobre a relação processo-produto” (RES. SEE 4/98)

Aqui, cabe salientar dois vieses já contemplados na abordagem: avaliação diagnóstica inicial e avaliação em processo. Os documentos oficiais preconizam que a avaliação diagnóstica inicial ocorre por ocasião dos primeiros contatos entre educador/educando, quando o primeiro tem a oportunidade de averiguar qual o grau de aprendizagem desses alunos para, então, planejar estratégias que colaborem para o progresso de cada um deles. Obviamente, ao estabelecer os objetivos que pretende alcançar este professor contempla o projeto pedagógico que norteia a vida da escola na qual atua (DEL. CEE 9/97).

Ao registrar os dados e detalhes referentes a cada um dos alunos o educador deve ter o cuidado de não rotulá-los como fracos ou fortes. E, mais importante, não deve visualizar esse registro inicial como um documento conclusivo, mas somente como um mapa que o auxiliará

a compor as estratégias de ensino/aprendizagem que resultará num mapa diferente dentro de algum tempo, de acordo com a eficácia dessas estratégias (DEL. CEE 9/97)

Para ter eficácia, a avaliação diagnóstica inicial deve ser um processo dinâmico e instaure na sala de aula um ambiente de confiança, com tendências à interatividade, pois esses fatores motivam os alunos, sobretudo se for o caso de apresentar-se defasagem entre faixa etária/série. É produtivo, ainda, valorizar os conhecimentos prévios dos alunos para o desempenho das atividades; além disso, considerar as disciplinas Matemática e Língua Portuguesa enquanto áreas do saber significativas da assimilação básica da aprendizagem no ensino fundamental (DEL. CEE 9/97).

Sobre a avaliação em processo, a documentação oficial prevê que sejam tomados como referência os objetivos previamente definidos e o trabalho efetuado pelo educador. Esse fator implica em que os alunos saibam de antemão o que foi proposto a eles e qual a finalidade dessa proposta.

Considerando esse quesito no delineamento da relação de ensino/aprendizagem, destacam-se três diretrizes: refletir sobre o trabalho do professor, permitindo as re-elaborações necessárias; registrar informações sobre cada aluno, sobre a classe e as relações aluno/classe/professor, permitindo a análise do processo de ensino/aprendizagem; proceder a avaliação final, averiguando o progresso global do aluno (se alcançou autonomia no desempenho nos trabalhos propostos, se aprendeu a buscar informações e saberes, se desenvolveu capacidade organizacional, etc) e a aquisição de competências em aprendizagens de conteúdo, desde o diagnóstico inicial até o fim do período letivo (DEL. CEE 9/97)

Explorado o projeto oficial, respaldado por discursos oriundos da própria SEE – artigos de Neubauer (2001); Abramovicz, (1999) e Penin (2002), parece pertinente, transcorrida mais de uma década da implementação do RPC e das propostas de avaliação correlatas a ele, sintetizar alguns pontos de vista divergentes.

Não é possível negar que o RPC e as formas de avaliação que lhe servem de base são motivos de polêmicas inflamadas entre gestores públicos, professores, pais, e a própria instituição escola. Não é objetivo desse trabalho deter-se nessas questões. Apenas, julga-se a conveniência de fechar esse tópico apresentando algumas considerações.

Segundo a vertente mais defendida pelo ideário do RPC – minimizar a exclusão - pesquisa realizada com o objetivo de investigar a prática cotidiana das propostas oficiais cujo foco era investigar se diminuía a o fracasso escolar e a exclusão após a implantação do RPC na rede de ensino estadual pública de São Paulo pontua que, analisando-se o cenário do RPC de modo global:

Entendemos que a grande ruptura foi a oportunidade de acesso e permanência na escola para todas as crianças no ensino fundamental. Neste sentido, a Progressão Continuada rompeu com o mecanismo de exclusão *da* escola. Desta forma, ainda que a permanência não seja significativamente qualitativa em termos de formação e aprendizagem, ao acontecer, propiciou toda uma “crise” no interior da escola que, se olhada criticamente, poderá trazer ganhos qualitativos para a educação e, principalmente, para seus usuários. Neste sentido, a Progressão Continuada poderia ser uma possibilidade de solução para o problema da exclusão *na* escola. (BIANI, 2007, p.65).

Sob o aspecto específico da avaliação, a pesquisa conclui que o processo avaliativo ainda radica na “classificação, seletividade e exclusão”; apenas, no RPC essa avaliação deixou de ser formal (representada por notas e médias finais), e tornou-se informal, mas termina “reprovando igualmente os alunos, ainda que a reprovação não se reverta, agora, em repetência, mascarando a realidade.” Esse fato implica na permanência da exclusão, e a autora faz questão de enfatizar: **“os mecanismos de exclusão estão intimamente ligados aos processos avaliativos e intensificaram, dentro da escola, a produção das desigualdades”** (BIANI, 2007, p.65. Grifos nossos.)

E explica sua postura teórica:

As desigualdades não foram solucionadas visto que a permanência das crianças na escola está garantida, mas a qualidade da aprendizagem não é a mesma para todos, tanto intra quanto inter escolas. Não pode haver qualidade com um princípio escolar dualizante e excludente. Não pode haver qualidade quando não são respeitados, de fato, os princípios da igualdade e da qualidade na educação como direito de todos (BIANI, 2007, p. 66. Grifos nossos)

A autora destaca, também, que a grande rejeição relativa ao RPC, por parte de pais, professores e até mesmo dos próprios alunos fundamenta-se no fato de que uma grande maioria do alunado é promovida, mas permanece sem aprender. E é inegável que sem a adesão desses atores à proposta, ela está fadada ao insucesso, ou seja, não auxiliará o aluno em sua formação (BIANI, 2007, p. 66-67).

Semelhante às premissas defendidas por Biani, veja-se a assertiva de Freitas:

A necessidade de mecanismo artificiais de avaliação foi motivada pelo fato de a vida ter ficado fora da escola. Com isso, ficam lá também os ‘motivadores naturais’ para a aprendizagem, obrigando a escola a lançar mão de ‘motivadores artificiais’, tendo que desenvolver um sistema de avaliação com notas – às vezes com alguma consequência positiva ou negativa – como forma de estimular a aprendizagem e controlar o comportamento de contingentes cada vez maiores de crianças que acudiam à escola e tinham de ficar dentro delas imobilizadas ouvindo o professor. O isolamento e o artificialismo da escola levaram a uma avaliação igualmente artificial. (FREITAS, 2004, p. 134)

E, no contexto do RPC fundamentado em ciclos, destaca-se mais um agravante que contribui para as limitações do RPC: o despreparo do professor. Pois se os ciclos desconstruem a avaliação como paradigma da reprovação, mas não oferecem uma outra ferramenta ao professor como um elemento de poder no cotidiano da escola. Além do mais, esses professores despreparados são induzidos a criar “juízos de valor”, desenvolvidos por eles mesmos e pelos alunos, para estabelecer os resultados das avaliações. Portanto, parece natural que “as novas formas de exclusão ancoram seu poder na avaliação informal” (FREITAS, 2004, p. 136-137).

Biani (2007) e Freitas (2004), em momento algum atacam a progressão continuada enquanto conceito, mas apontam as falhas de implantação que contribuíram para a sua ineficácia no sentido de promover a inclusão e o aprendizado contínuo. Ambos relembram que o fracasso escolar e o não-aprendizado já faziam parte do imaginário da escola brasileira e da paulista antes do RPC.

Destacam que o treinamento dos professores consistiu apenas na imposição de normas e regras, sem que estes tivessem oportunidade de integrar qualquer processo decisório. Ainda, a inadequação dos espaços físicos, a duvidosa reorientação curricular, os *déficits* relativos aos materiais pedagógicos, a pífia organização dos tempos escolares, as dificuldades para assimilar/aceitar as novas dinâmicas das relações professor/aluno refletiram-se diretamente na qualidade do ensino/aprendizagem, comprometendo a eficácia do RPC.

Biani (2007), Freitas (2004) e Viégas (2002) salientam, também, que houve omissão grave referente a um imprescindível comprometimento que deveria ter sido assumido pelo Governo do Estado de São Paulo e SEE, no sentido de qualificar os profissionais da educação e promover a reengenharia do sistema antes de implantar o RPC.

Finalmente, as polemizações acerca da forma como foi implantado o RPC, e a persistência do fracasso escolar culminaram, em 23 de janeiro de 2009, numa liminar perpetrada em ação civil pública movida contra o Estado de São Paulo pelo Promotor de Justiça do município de Várzea Paulista, Fausto Luciano Panicacci, com o fim de impedir a promoção para a série seguinte do ensino fundamental os alunos que não estejam aptos (FOLHA DE SÃO PAULO, 2009)

Em entrevista à imprensa o promotor Panicacci afirma que estudou o RPC após “receber diversos relatos de pais que reclamavam da educação recebida nas redes públicas.” E enfatiza:

"Eu mesmo já observei adolescentes que não conseguem sequer assinar seus nomes. Houve também um caso de um estudante que deveria estar na Apae [Associação dos Pais e Amigos do Excepcionais], por ter deficiência, e chegou à sétima série sem saber nada. Não se pode aceitar uma situação dessas." (FOLHA DE SÃO PAULO, 2009)

Na ação, Panicacci reitera várias vezes que a ideia da progressão continuada está equivocada no Brasil, destacando que: "O modelo transformou-se em mera promoção automática, desestimulante do estudo, uma verdadeira maquiagem às carências do sistema educacional." (FOLHA DE SÃO PAULO, 2009)

Sintetizando os pressupostos expostos, pode-se aceitar que o ideário da RPC tem fundamentos democráticos e altruístas, que preservam o espírito da Lei Magna e do ECA, os quais visam aperfeiçoar o desenvolvimento humano, garantindo o direito à educação pública a todos os cidadãos. Na prática, tornou-se difícil reverter as mazelas de um sistema historicamente marcado por crises que atendem pelos nomes de repetência e fracasso escolar.

CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos de pesquisa compilando os dados coletados nos resumos científicos (teses de doutorado e dissertações de mestrado) encontrados no banco de dados do Capes acerca da progressão continuada, envolvendo a produção de universidades públicas e privadas.

A pesquisa qualitativa, segundo Triviños (1987), foca diretamente os dados coletados em ambiente natural (no caso, o banco de teses e dissertações do Capes), e tem no pesquisador o seu elemento chave. Os dados deste tipo de pesquisa são descritivos e, de modo geral, os pesquisadores que escolhem esse método dedicam-se ao registro, análise e correlação das informações ou fenômenos investigados, sem intervir nos resultados.

Trivindo (1987) e André (2005) explicam que a pesquisa qualitativa assume diferentes modalidades; pode ser um estudo qualitativo-descritivo (caso deste trabalho), pesquisa de opinião e pesquisa documental, entre outros. Os dados são averiguados de modo indutivo e a relação tema pesquisado/significado atribuído pelo pesquisador é fundamental.

A pesquisa pode ser enquadrada como um tipo de revisão sistemática, mas numa fase bastante preliminar, pois é pequeno o seu grau de abrangência. Porém, os dados podem ser tidos como potencialmente relevantes se considerarmos que são resultados de pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação, onde se produz a maioria das pesquisas sobre educação no país.

Usando um protocolo com 7 perguntas¹², os resultados permitiram a elaboração de um mapeamento sobre a origem das pesquisas e a sua caracterização, objetivos e conclusões/considerações. Como utilizamos somente os resumos das pesquisas, especialmente quanto aos objetivos e conclusões, eles apresentam certas limitações, pois podem não refletir o que foi realmente pesquisado e/ou obtido. Concordamos com Megid (1999, apud Ferreira, 2002, p.7) que o ideal seria ter em mãos todas as teses e dissertações, mas questões de ordem operacional e financeira dificultam a obtenção dos trabalhos.

Os dados bibliográficos dos trabalhos já permitem uma primeira divulgação da produção, embora bastante precária. Os resumos ampliam um pouco mais as informações disponíveis, porém, por serem muito sucintos e, em muitos casos, mal elaborados ou equivocados, não são suficientes para a divulgação dos resultados e das possíveis contribuições dessa produção para a melhoria do sistema educacional. Somente com a leitura completa ou parcial do texto final da tese ou dissertação desses aspectos (resultados, subsídios, sugestões metodológicas etc) podem ser percebidos. Para estudos sobre o estado da arte da pesquisa acadêmica nos

¹² Questões: Universidade/Faculdade de origem; questões de gênero; tipo de trabalho (dissertação ou tese); áreas de conhecimento; palavras-chave; tema/categoria da pesquisa

programas de pós-graduação em Educação, todas essas formas de veiculação das pesquisas são insuficientes. É preciso ter o texto original da tese ou dissertação disponível para leitura e consulta. (Megid, 1999, apud Ferreira, 2002, p.7)

A obtenção dos resumos das teses e dissertações, realizada no Banco de Tese da CAPES, contemplou a expressão exata – progressão continuada. O período cronológico delimitado para a pesquisa ficou definido entre 2000 e 2007, em função da data de implantação do RPC: 1999. A busca retornou resultados referentes a um total de 15 universidades paulistas, públicas e privadas. Os resultados totalizam 54 trabalhos, subdivididos em 40 dissertações de mestrado e 12 teses de doutorado.

É possível que alguma pesquisa sobre o tema não tenha sido compilado, por não conter nem no título, nem nas palavras-chave, nem no resumo, o termo “progressão continuada”.

Com os resumos de 54 teses e dissertações¹³ captadas no banco de dados do Capes foi possível investigar a origem dos trabalhos e outros dados cientimétricos e os diferentes aspectos temáticos abordados pelos diversos autores em seus textos. Trata-se de uma tentativa de organizar essa produção acadêmica, visando a compreensão do RPC, seus problemas prevalentes, os referenciais teóricos, dados sobre a política de implantação, entre outras categorias temáticas. A categorização dos trabalhos observou as premissas da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977)

2.1 Sobre o levantamento e análise de dados

Destaca-se, ainda, que o levantamento e análise da produção científica possuem relevância na medida em que podem mediar a elaboração de sínteses temáticas que, posteriormente, poderão fornecer subsídios para a solução de problemáticas predominantes no contexto global de implementação do RPC.

Num primeiro momento procuramos conhecer a literatura sobre o tema em revistas científicas, livros, jornais, blogs, entre outros veículos de informação. A seguir, para caracterizar a produção do conhecimento sobre o RPC buscamos no Banco de Teses da CAPES, as dissertações e teses que continham como palavra exata o descritor “progressão continuada”. Se esse termo constar do título, das palavras-chave ou do resumo, a dissertação

¹³ A relação das teses e dissertações consta do Anexo 1. Os dados completos estão disponíveis em: servicos.capes.gov.br/capesdw.

e/ou tese foi computada. Todos os 113 resumos foram impressos e os trabalhos relativos à progressão Continuada no Estado de São Paulo foram separados e analisados. Dos 113 trabalhos, selecionamos 54, uma vez que grande parte deles não se relacionava com o RPC do Estado de São Paulo, foco de nossa pesquisa. Assim, o critério de inclusão não foi a qualidade do trabalho, mas o fato de conter uma análise sobre o RPC do Estado e São Paulo.

Pelo fato do tamanho da amostra ser um número viável de ser analisado, todos os 54 resumos foram analisados. Esse aspecto é importante de ser destacado, pois, segundo Triviños (1987), a escolha do tamanho da amostra a ser pesquisada numa pesquisa qualitativa é, em geral, balizada por critérios distintos dos da pesquisa quantitativa. No nosso caso, a facilidade de obtenção dos resumos e a importância dos resumos para o esclarecimento do assunto foram determinantes na conformação da amostra.

Buscamos identificar a origem dos trabalhos - as universidades e/ou faculdades, cursos de pós-graduação; questões de gênero; tipos de pesquisa (pesquisa de campo, documental ou bibliográfica); os descritores utilizados, os aspectos teórico-metodológicos que embasaram as pesquisas, os temas investigados; os resultados alcançados e as tendências apresentadas.

A partir da leitura de todos os resumos, eles foram sendo categorizados com vistas a esclarecer suas diferentes características e significação. Enquanto técnica de análise de dados, a Análise de Conteúdo foi a que me pareceu mais apropriada ao tipo de investigação desenvolvida. Ela parte do pressuposto de que, por trás do discurso aparente, simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvelar (Araújo, 2001). Para Bardin (1977, p.42) o termo "Análise de conteúdo" recobre:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Segundo Laville e Dione (1999), através da Análise de Conteúdo procura-se desmontar a estrutura e os elementos do conteúdo com vistas a esclarecer suas diferentes características e significação. Uma das primeiras tarefas do pesquisador, depois de definir e ler os documentos a serem submetidos à análise, é recortar elementos do texto para em seguida reagrupá-los em categorias que tenham relações entre si, de forma a ressaltar padrões, temas e conceitos. As unidades de análise serão, portanto, enunciados, palavras, expressões, frases que se referem a categorias e subcategorias, e que serão apreciados em função de sua situação no conteúdo e em relação a outros elementos aos quais estão ligados e que lhes dão sentido e valor (Araújo, 2001).

A tarefa que se segue ao recorte dos conteúdos é a definição das categorias analíticas, "(...) rubricas sob as quais virão se organizar os elementos de conteúdo agrupados por parentesco de sentido..." (Laville e Dionne, 1999). Os modos de definição dessas categorias são três: i) o modelo aberto, no qual as categorias tomam forma no decorrer do processo de análise; ii) o modelo fechado, em que o pesquisador estabelece previamente, com base em um modelo teórico, as categorias, submetendo-o, em seguida, à verificação; e iii) o modelo misto que faz uso dos dois modelos, ou seja, estabelece categorias inicialmente que, entretanto, poderão ser modificadas a partir do que a análise demandar (ARAÚJO, 2001 s/p)

Nesta investigação optei por organizar os conteúdos dos resumos a partir de temas e subtemas, com base em um modelo misto, no qual as categorias de análise foram construídas a partir das categorias inicialmente estabelecidas por Mainardes (2009) e alteradas no curso da própria análise, dando origem, inclusive, a subcategorias.

Assim sendo, as pesquisas desenvolvidas sobre RPC no Estado de São Paulo foram classificadas em quatro categorias: 1) Implementação do RPC; 2) Avaliação da aprendizagem no contexto do RPC; 3) RPC e o impacto sobre a Docência¹⁴; 4) RPC segundo o viés da inclusão/exclusão/democratização do ensino¹⁵.

Para cada categoria, foram criadas 3 subcategorias (exceto para a categoria 4, que tem apenas uma subcategoria), assim descritas:

- Categoria 1: Implementação do RPC. Subcategorias: incoerências no discurso & prática; Caráter político do projeto; desconstrução da escola pública e fracasso do sistema.
- Categoria 2: Avaliação da aprendizagem no contexto do RPC. Subcategorias: concepção da avaliação; incoerência entre a prática escolar e o discurso oficial; prevalência da seletividade.
- Categoria 3: RPC e o impacto sobre a Docência. Subcategorias: Influência no fazer pedagógico; influência sobre a autoridade docente/ representação social dos professores; resistência docente, pela imposição do RPC.
- Categoria 4: RPC segundo o viés da inclusão/exclusão/democratização do ensino. Subcategorias: mudanças no paradigma do fracasso escolar e da exclusão; não concretização dos objetivos educacionais; contradições referentes à democratização.

¹⁴ Considere-se na categoria 'Docência e RPC' os dados que abrangem formação de professores no RPC; visão dos docentes sobre o RPC; dificuldades dos docentes no contexto do RPC.

¹⁵ Incluindo-se nesse item questões relativas à discussão da repetência, do fracasso escolar, da promoção automática e dos cenários socioculturais que são o pano de fundo do RPC.

Após a categorização e subcategorização, fiz uma síntese de cada resumo de forma a oferecer subsídios para o aprofundamento da reflexão e da produção do conhecimento sobre o regime de progressão continuada (RPC). Todavia, cabe ressaltar que esta dissertação apresenta achados parciais sobre a pesquisa em RPC uma vez que se procedeu à Análise dos Resumos, e não dos trabalhos na íntegra.

Compreendo como Ferreira (2002, p.10) que a história de certa produção obtida a partir de resumos não oferece uma compreensão linear, uma organização lógica, pois nos textos há lacunas, ambigüidades, singularidades, que são preenchidas pela leitura que o pesquisador faz deles. *Então, a História da produção acadêmica é aquela proposta pelo pesquisador que lê. Haverá tantas Histórias quantos leitores houver dispostos a lê-las.*

Mas mesmo com a limitação dos dados, espero poder contribuir para o debate sobre o RPC no Brasil, especificamente no Estado de São Paulo, trazendo alguns elementos que considero significativos para a melhoria da escola pública.

As tabelas e gráficos que são apresentados nos tópicos 2.2 e 2.3 expressam os resultados obtidos mediante o estudo dos trabalhos.

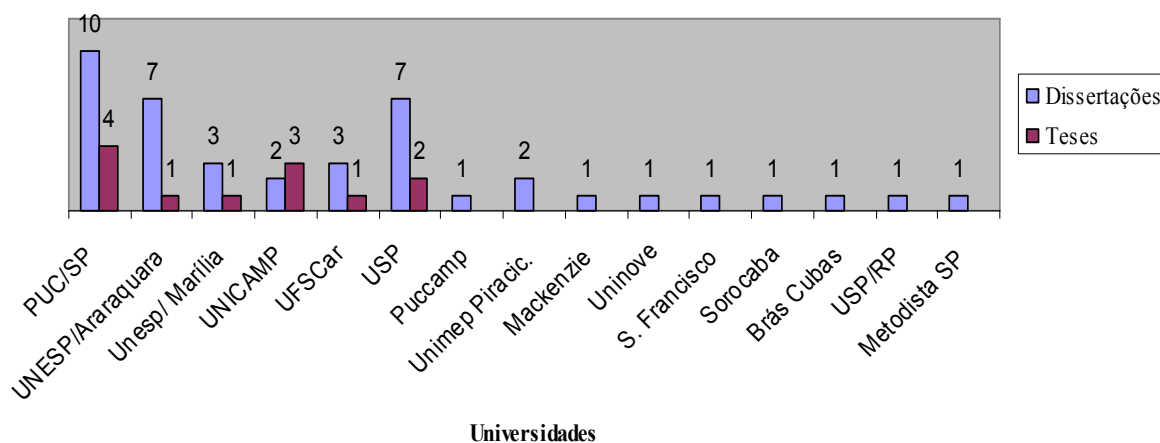
2.2. Sobre a caracterização da amostra

2.2.1. Universidades de origem

A quantidade de trabalhos produzidos segundo o tipo e a universidade de origem está expressa na Tabela 1 e Gráfico 1. Os dados mostram que a maioria dos trabalhos está concentrada na PUC/SP, UNESP e USP.

Tabela 1 – Produção de trabalhos segundo as variáveis universidades e tipos

Universidades	Tipos de trabalho	
	Dissertações	Teses
Pontifícia Universidade Católica/SP	10	04
Universidade Estadual Paulista/Araraquara	07	01
Universidade Estadual Paulista/Marília	03	01
Universidade Estadual de Campinas	02	03
Universidade Federal de São Carlos	03	01
Universidade de São Paulo	07	02
Pontifícia Universidade Católica/Campinas	01	-
Universidade Metodista de Piracicaba	02	-
Universidade Mackenzie/SP	01	-
Universidade Nove de Julho	01	-
Universidade São Francisco	01	-
Universidade de Sorocaba	01	-
Universidade Metodista /SP	01	-
USP/Ribeirão Preto	01	-
Universidade Brás Cubas/SP	01	-
TOTAL	42	12

Gráfico 1 - Produção de trabalhos científicos: universidade de origem e tipos

Os resultados permitem observar que no período demarcado pelo *corpus* dessa pesquisa (2000-2007) a implementação do RPC surgiu como um tema recorrente nos meios científicos voltados à investigação de questões educacionais. Notadamente, as universidades estaduais apresentaram maior número de trabalhos cujo enfoque foi algum aspecto de pesquisa ligado ao RPC - 58,30% das teses e 47,60% das dissertações produzidas no período analisado. Em segundo lugar surgem as universidades privadas, com 45,23% das dissertações

e 33,30% das teses. As universidades federais apresentaram uma produção mais incipiente, respondendo por 7,14% das dissertações e 8,30% das teses.

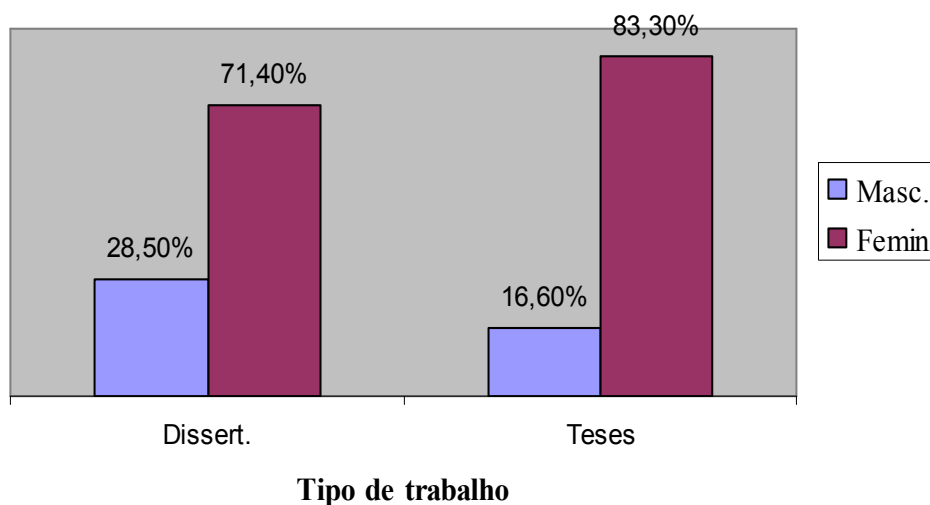
2.2.2. Questões de gênero

Quanto à variável gênero, observem-se a Tabela 2 e Gráfico 2:

Tabela 2 – Variável: gênero

Gênero	Tipo de trabalho		%	
	Dissertações	Teses	Diss.	Teses
Masculino	12	02	28,5	16,6
Feminino	30	10	71,4	83,3

Gráfico 2 - Variável: gênero



O prisma concernente ao gênero aponta que há prevalência do gênero feminino nesse período estudado, que responde por 71,4% das dissertações de mestrado e 83,3% das teses de doutorado. Esse resultado é esperado, pois a grande maioria dos trabalhos é oriunda da área de educação, área cuja presença feminina é marcante.

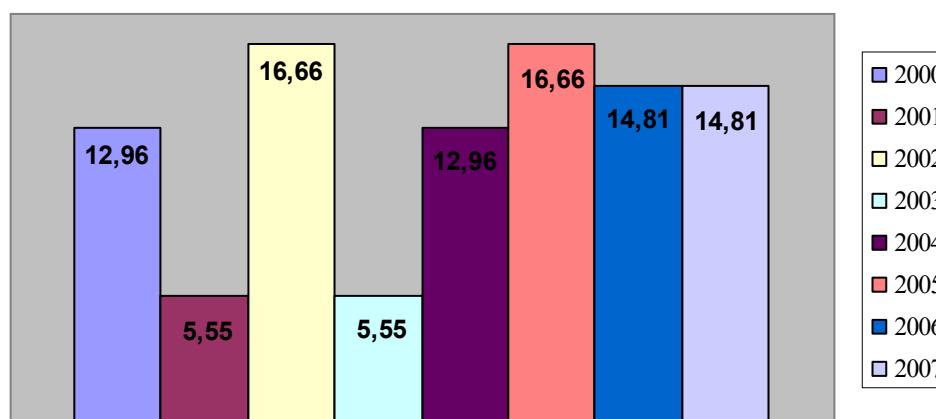
2.2.3. Produção anual

A tabela 3 e o gráfico 3 apresentam a variável relativa à produção anual de trabalhos.

Tabela 3 – Produção científica anual (2000-2007)

Ano	Dissertações	Teses	Total	%
2000	06	01	07	12,96
2001	02	01	03	5,55
2002	08	01	09	16,66
2003	00	03	03	5,55
2004	06	01	07	12,96
2005	06	03	09	16,66
2006	06	02	08	14,81
2007	08	00	08	14,81
Total	42	12	54	100

Gráfico 3 - Produção Científica Anual (2000-2007)

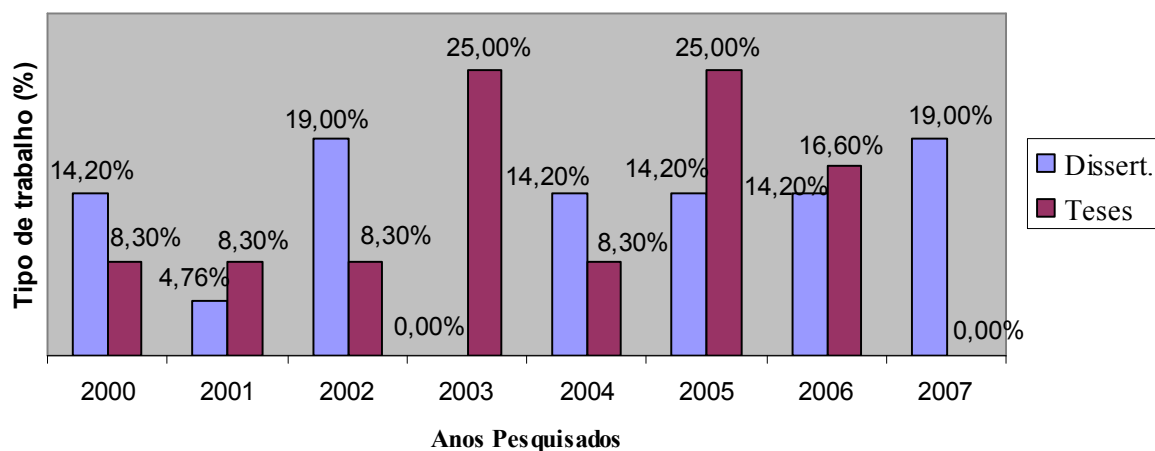


Percentual de Trabalhos

Quanto à produção anual, observe-se que os anos de 2002 e 2005 apresentam um percentual mais alto – 16.66%; o percentual de produção mais baixo – 5,55% refere-se aos anos de 2001 e 2003. A média da produção de trabalhos no período estudado radica em torno de 14%.

O gráfico 4 traz uma amostragem da produção científica anual (2000-2007) segundo o tipo de trabalho - teses ou dissertações.

Gráfico 4 - Produção anual & tipo de trabalho 2000-2007

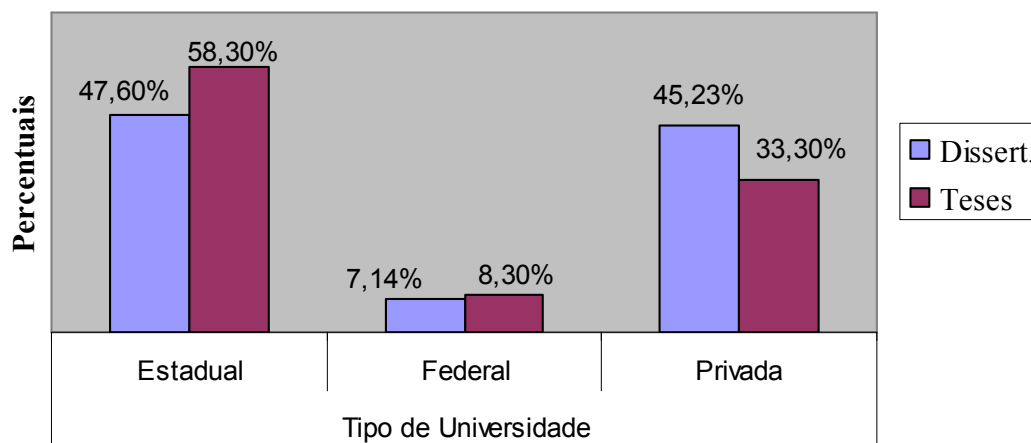


A tabela 4 e gráfico 5 mostram as variáveis tipo de universidade em relação ao tipo de trabalho produzido.

Tabela 4 – Variáveis: tipo de universidade & tipo de trabalho

Tipo de Trabalho	Tipo de Universidade		
	Estadual	Federal	Privada
Dissertações	20	03	19
Teses	07	01	04

Gráfico 5 - Variáveis: tipo de universidade & tipo de trabalho (%)



Os dados mostram que o interesse pelo tema tem se mantido, com uma produção razoavelmente regular ao longo de sua implantação. As teses de doutorado são em maior número oriundas de universidades públicas, onde se situam o maior número de programas de doutorado.

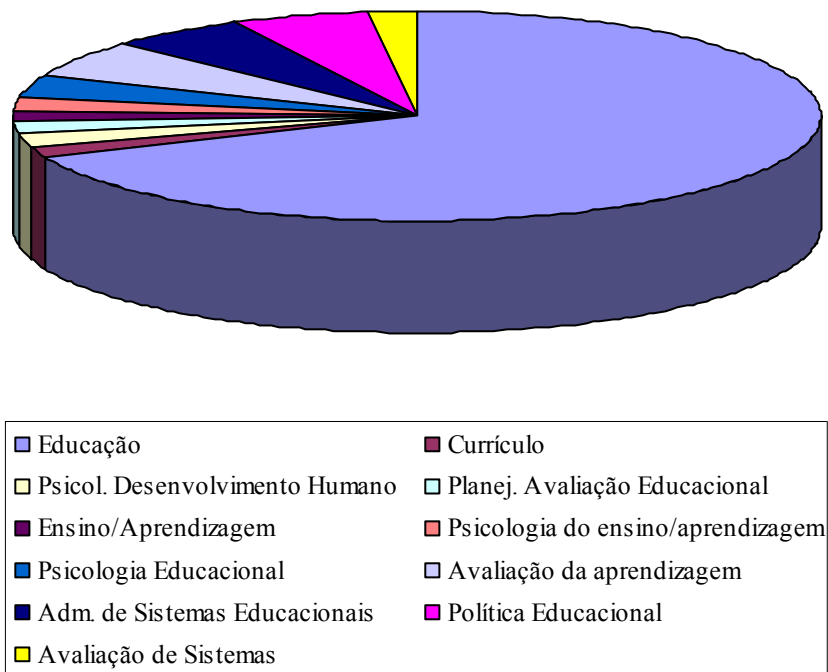
2.2.4. Áreas do conhecimento

Este tópico apresenta os resultados relativos às vertentes de análise específicas que nortearam as teses e dissertações produzidas entre 2000 e 2007. A tabela 5 e gráfico 6 trazem as variáveis relativas à área do conhecimento na qual o trabalho está inserido.

Tabela 5 – Área do Conhecimento & tipo de trabalho

Área de conhecimento	Tipo de trabalho		Total	%
	Dissertações	Teses		
Educação	27	10	37	68,51
Currículo	00	01	01	1,85
Psicol. Desenvolvimento Humano	00	01	01	1,85
Planej. Avaliação Educacional	01	00	01	1,85
Ensino/Aprendizagem	01	00	01	1,85
Psicologia do ensino/aprendizagem	01	00	01	1,85
Psicologia Educacional	02	00	02	3,70
Avaliação da aprendizagem	03	00	03	5,55
Adm. de Sistemas Educacionais	03	00	03	5,55
Política Educacional	03	00	03	5,55
Avaliação de Sistemas	01	00	01	1,85

Gráfico 6 = Área de Conhecimento & tipo de trabalho (%)



Observa-se que o maior número de trabalhos sobre RPC é oriundo dos programas de pós-graduação em educação. Só um pequeno número de trabalhos vem da área de Política Educacional e de Administração de Sistemas Educacionais.

2.2.5. Palavras-Chave

Julgou-se pertinente analisar quais as palavras-chaves prevalentes nos trabalhos, pois essa análise pode contribuir para determinar quais aspectos acerca da investigação do RPC foram priorizados pelos pesquisadores. Ressalta-se que foram computados os verbetes que surgiram pelo menos duas vezes. Entre as palavras-chaves que surgiram apenas uma vez (1,85%), perfazendo 12,95% do total de 54 textos, temos: currículo, estratégias de resistência, autonomia, projeto político-pedagógico, recuperação, Saesp e análise do discurso educacional.

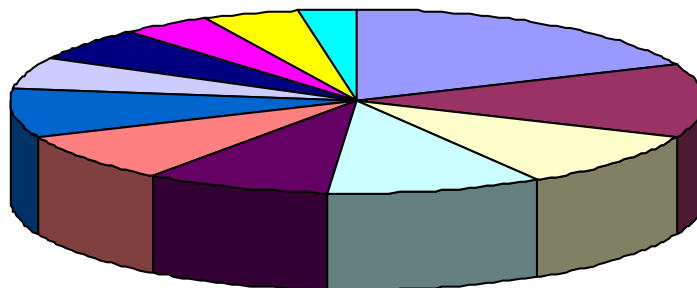
A tabela 6 e gráfico 7, inseridos na página seguinte, informam a prevalência de palavras-chaves encontradas nos textos duas ou mais vezes. Pode-se observar a predominância do verbete avaliação, que aparece em 24,07% do total de 54 trabalhos analisados. No verbete docência, por finalidades didáticas estão incluídos os seguintes vieses:

formação de professores no RPC; visão dos docentes sobre o RPC; dificuldades dos docentes no contexto do RPC.

Tabela 6 – Palavras-chave prevalentes na produção científica 2000-2007

Palavras-chave	Tipo de Trabalho		%
	Dissert.	Teses	
Avaliação	11	02	24,07
Ciclos	09	00	16,66
Docência	06	01	12,96
Escola Pública	05	02	12,96
Políticas Públicas	04	02	11,11
Ensino Fundamental	04	02	11,11
Exclusão/Inclusão/Democratização Ensino	05	01	11,11
Cultura	02	02	7,40
Promoção automática	04	00	7,40
Aprendizagem	02	01	5,55
Fracasso escolar e reprovação	03	00	5,55
Educação Básica	02	00	3,70

Gráfico 7 - Palavras-chave prevalentes na produção científica 2000-2007



■	Avaliação
■	Ciclos
■	Docência
■	Escola Pública
■	Políticas Públicas
■	Ensino Fundamental
■	Exclusão/Inclusão/Democratização Ensino
■	Cultura
■	Promoção automática
■	Aprendizagem
■	Fracasso escolar e reprovação
■	Educação Básica

Os dados mostram que o descritor “avaliação” vem acompanhado, em segundo lugar, do descritor “ciclos” o que se justifica facilmente, pois são temas próximos. Depois, aparecem outros termos tais como, “docência”, “escola pública”, entre outros. Observa-se, pelas palavras-chave, que são poucos são os trabalhos que lidam com aprendizagem e com fracasso escolar.

CAPÍTULO 3 – RESULTADOS E DISCUSSÕES

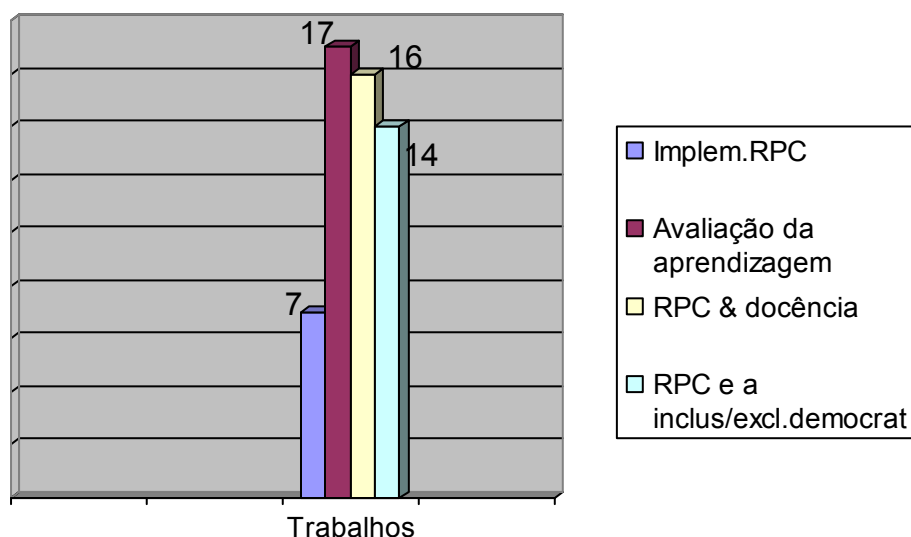
Neste capítulo, apresento o resultado da categorização dos trabalhos e sua análise. Em consonância com análise de conteúdo foram criadas 4 categorias de pesquisa, já apresentadas no capítulo anterior. As categorias foram elaboradas a partir das categorias inicialmente estabelecidas por Mainardes (2009) e alteradas no curso da própria análise, dando origem, inclusive, a subcategorias, conforme já explicitado no capítulo anterior.

A tabela 7 e gráfico 8 são representativos dessa classificação.

Tabela 7 – Categorização das teses e dissertações (2000-2007)

Discriminação das Categorias		Trabalhos
01	Implementação do RPC	07
02	Avaliação da aprendizagem no contexto do RPC	17
03	RPC e o impacto sobre a docência	16
04	RPC segundo o viés da inclusão/exclusão/democratização do ensino ¹⁷	14

Gráfico 8 - Categorização das teses e dissertações (2000-2007)



¹⁶ Considere-se na categoria 'Docência e RPC' os dados que abrangem formação de professores no RPC; visão dos docentes sobre o RPC; dificuldades dos docentes no contexto do RPC.

¹⁷ Incluindo-se nesse item questões relativas à discussão da repetência, do fracasso escolar, da promoção automática e dos cenários socioculturais que são o pano de fundo do RPC.

Observa-se uma divisão equitativa entre três categorias: “Avaliação da aprendizagem no contexto do RPC” (31,48%); “RPC e o impacto sobre a docência”(29,62%) e “RPC segundo o viés da inclusão/exclusão/democratização” (25,92%). Em seguida vem a categoria “Implementação do RPC” (12,96%).

As tabelas que se seguem reúnem os resumos das pesquisas de doutorado e mestrado, cada qual focando uma das categorias de análise e suas subcategorias, criadas para investigar o tema. Assim, pretende-se um entendimento sobre as conclusões às quais chegaram os autores dos trabalhos analisados, em busca de formar uma visão global sobre o assunto.

Os resumos, em sua íntegra, com os nomes dos respectivos autores e ano de publicação estão compilados no Anexo 1.

Tabela 8 – Categoria 1: Implementação do RPC (teses)

Abordagem	Categorias	Subcategorias	Resumos
RPC	Implementação do RPC	Incoerências no discurso & prática.	1) Segundo a visão de Freitas a implantação do RPC não se configurou como uma verdadeira solução para o problema do fracasso escolar e superação da cultura de repetência.
		Caráter político do projeto.	2) Viriato postula que as políticas educacionais relativas à implantação do RPC no estado de São Paulo estão promovendo a desconstrução da escola pública.
		Desconstrução da escola pública e fracasso do sistema.	3) Magalhães conclui que o processo de implementação do RPC não considerou a escola e a comunidade como atores fundamentais do processo, mantendo-se a desigualdade de poder que contribui para o fracasso do sistema.

Tabela 9 – Categoria 1: Implementação do RPC (dissertações)

Abordagem	Categorias	Subcategorias	Resumos
RPC	Implementação do RPC	Incoerências no discurso & prática.	1) O autor investigou o impacto da implementação do RPC nas redes municipal e estadual do Ensino Fundamental, focando as implicações do processo no cotidiano das escolas e no ensino/aprendizagem. Consta que a efetivação das propostas do RPC dependem de uma extrema mudança na concepção do ensino e da avaliação da aprendizagem.
		Caráter político do projeto.	2) Pesquisou as mudanças educacionais ocorridas no estado de São Paulo entre 1995 e 2000; objetivava demonstrar a presença da concepção neoliberal nas estratégias de reforma do aparelho educacional estatal. Conclui que as características neoliberais estão presentes na implementação do RPC.
		Desconstrução da escola pública e fracasso do sistema.	3) Analisou a implantação do RPC em relação às realidades em que ocorrem as ações educativas e ao discurso educacional. 4) Discute a implantação do RPC relacionando-a aos conceitos de J. Dewey. Conclui que o RPC propôs uma nova estrutura educacional bastante válida, mas que não vai substituir as antigas estruturas já sedimentadas rapidamente; na transição, é fundamental garantir a qualidade do ensino.

A análise das tabelas 8 e 9 permite inferir que, quanto à categoria 1 e suas subcategorias, que lidam com a implementação do RPC, os autores analisados concordam que prevaleceram equívocos na implementação do RPC. O RPC foi implantado sem a devida preparação dos professores, da comunidade, mais por uma questão política/econômica do que como solução para o problema da repetência. Os resultados das dissertações e teses vão ao encontro do que pensam alguns especialistas, tais como Freitas (2002, 2004), Souza (2002) e Jacomini e Camargo (2002).

Freitas (2002, p.80) ressalta que as necessidades do capitalismo forçaram o aparecimento da instituição escola na atual forma e o isolamento e o artificialismo da escola levaram a uma avaliação também artificial.

Convencionou-se que uma certa quantidade de conhecimento deve ser dominada pelos alunos em um determinado tempo. Processos de verificação pontuais indicam se houve ou não domínio. Quem domina avança e quem não aprende repete o ano.(...) Não é apenas uma questão de sistema seriado ou não; trata-se de uma concepção de como se organiza o trabalho pedagógico, em que a existência de séries é apenas mais um elemento. (FREITAS, 2002, p.80).

Freitas (2004) defende que as inconsistências na implantação vinculam-se ao fato de as mudanças atenderem apenas à necessidade de soluções educacionais preconcebidas, que desconsideram as peculiaridades nacionais, ao mesmo tempo em que buscam atender imposições de entidades internacionais. Em sua visão, foi imposto ao sistema educacional brasileiro um conceito pré-fabricado de equidade, que implica na “responsabilidade de a escola ter que ensinar qualquer aluno (...). Bastava treinar (ou credenciar) os professores, mandar livros didáticos, criar parâmetros curriculares, eliminar os tempos fixos como nos ciclos ou na progressão continuada e, sobretudo, inserir avaliação externa.”

Por sua vez, Viriato (2001) constatou em sua pesquisa que a prevalência do perfil político do RPC, em detrimento do pedagógico, se revela no fato de que aquilo que é implantado pela SEE/SP não condiz com o que as escolas declaram estar implementando, sobretudo porque não participaram da elaboração das políticas e, em contraposição, o estado espera que aceitem passivamente as propostas que não fazem parte da cultura da escola.

Todos os resumos (teses e dissertações) partem da premissa de que o RPC foi implantado pela SEE/SP sem que os professores tivessem tomado parte na formulação da proposta. Os resumos registram que a implantação teve caráter eminentemente político, pois foi efetivada apenas através de documentação oficial emitida pela SEE/SP. As mudanças, constata os pesquisadores e os especialistas, dependem de uma mudança na concepção de ensino e de avaliação.

Tabela 10 – Categoria 2: Avaliação da aprendizagem no contexto do RPC (teses)

Abordagem	Categorias	Subcategorias	Resumos
RPC	Avaliação da aprendizagem no contexto do RPC	Concepção da avaliação.	1) Segundo Bertagna, no contexto do RPC prevalece a seletividade escolar, vinculada estreitamente à avaliação informal.
		Incoerência entre a prática escolar e o discurso oficial.	2) Silva defende que não houve reestruturação quanto à concepção de avaliação, que continua sendo descritiva, quantitativa, somativa e por norma, contrapondo-se à lógica do discurso oficial acerca do ensino ciclado e da progressão continuada.
		Prevalência do fracasso escolar e da seletividade.	3) Barros pretende que a escola continua dividida entre o formato de avaliação tradicional e da avaliação continuada, e que esta dicotomia está presente no cotidiano escolar. 4) O autor pesquisou o autoconceito escolar, relacionando-o à superação das dificuldades de aprendizagem no contexto do RPC. Conclui que as crianças com dificuldades de aprendizagem, mesmo na progressão continuada, têm autoconceito escolar bastante baixo, independente de serem ou não promovidas.

Tabela 11 – Categoria 2: Avaliação da aprendizagem no contexto do RPC (dissertações)

Abordagem	Categorias	Subcategorias	Resumos
RPC	Avaliação da aprendizagem no contexto do RPC	Concepção da avaliação.	1) A pesquisa focou o processo avaliativo, concluindo que na prática escolar não houve alteração da metodologia avaliativa, o que compromete a proposta da política pública.
			2) Problematizou a avaliação no contexto do ensino/aprendizagem ciclado. Concluiu que o docente não assumiu as novas práticas avaliativas e não as efetiva no cotidiano da escola.
			3) Investigou a avaliação a partir do programa de correção de fluxos, concluindo que os docentes não se opõem ao RPC, mas essa opinião não é consensual.
			4) Analisou a avaliação como instrumento de aprendizagem com base em bibliografia atual, reunindo teorias educacionais e legislação.
			5) Estudou as possibilidades e as limitações da avaliação contínua no 2º Ciclo do ensino fundamental. Concluiu que a avaliação formativa é um elemento central para transformar os processos de avaliação.
			6) Investigou os significados que a avaliação no contexto do RPC assume para os alunos do 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental. Concluiu que o grupo investigado não se desinteressou dos estudos em razão da progressão e da não-reprovação.

Abordagem	Categorias	Subcategorias	Resumos
RPC	Avaliação da aprendizagem no contexto do RPC	Incoerência entre a prática escolar e o discurso oficial.	7) Investigou as práticas avaliativas em escola de São Paulo em relação às condições de trabalho oferecidas aos docentes e com a cultura escolar (docente e discente).
			8) Averiguou o caso de dois alunos que completaram o 1º. e 2º Ciclos do ensino fundamental e que realizaram as provas de Avaliação de Ciclo. Concluiu que o sistema avaliativo é errôneo e não está servindo à regulação das aprendizagens nem para acabar com a seletividade.
			9) Problematizou a avaliação no RPC, enfatizando a importância da avaliação formativa para o sucesso do programa. Concluiu que há distorção como a ausência de avaliação e a promoção automática dos alunos.
		Prevalência do fracasso escolar e da seletividade	10) Investigou o papel da avaliação em relação às tomadas de decisão nas unidades escolares ao final do 1º. Ciclo do EF. Concluiu que não está ocorrendo a efetiva progressão das aprendizagens dos alunos, apenas das estatísticas do fluxo do sistema educacional, o que aponta para falhas graves do RPC.
			11) Pesquisou a função do erro na avaliação da aprendizagem., concluindo que o erro ainda é entendido como marca do fracasso do aluno, independente de ser retido ou promovido.
			12) Investigou as práticas avaliativas propostas pelo RPC em relação ao ensino fundamental; comparou o discurso oficial com o cotidiano de escola na Grande São Paulo, concluindo que os docentes não têm as condições necessárias para exercer a política avaliativa instituída.
13) Analisou as práticas avaliativas na escola em ciclos, com foco no ensino fundamental. Conclui afirmando que dificuldades relativas às condições de trabalho comprometem a prática da avaliação processual e formativa e mantém a seletividade.			

A análise dos resumos das teses e dissertações sob o ângulo da categoria ‘Avaliação da aprendizagem no contexto do RPC’ e de suas subcategorias - concepção da avaliação, incoerência entre a prática escolar e o discurso oficial e prevalência do fracasso escolar e da seletividade – revelou que, no cotidiano da escola, a avaliação permanece vinculada à lógica da seriação; ainda, que obedece ao mesmo formato de quando era empregada anteriormente ao RPC, cuja ênfase radicava na prestação de contas.

A abordagem formativa, continuada, recomendada pelo discurso oficial, não tem sido alcançada nessa década de implantação do RPC. Todos os 16 resumos inseridos nessa categoria e subcategorias explicitam que as práticas avaliativas não mudaram, e apontam para a coexistência do modelo antigo com a tentativa incipiente de adequar-se ao novo paradigma. Segundo as conclusões dos autores esse sistema avaliativo ‘dividido’ não tem potencial para influenciar a regulação das aprendizagens, tampouco para minimizar ou erradicar o fracasso escolar e a seletividade, tal qual sugere a proposta oficial de implantação do RPC.

Os dados obtidos nas dissertações e teses vão ao encontro do que constata Varandas (2000) de que uma concepção não substituiu a outra, mas passaram a coexistir, sem que houvesse uma ruptura entre a ideia de avaliação e medida.

Sobre a questão do fracasso escolar e da seletividade, Arroyo (2003, p.16) postula que o país sempre conviveu com a predominância da “cultura do fracasso”, baseada na eliminação dos “mediócras” e na exaltação dos “cobras”; o renome das escolas privadas se fez com base nesse equívoco, com a justificativa de preservar o “alto nível do ensino”.

Segundo Arroyo (2000, p. 34), quando se buscou enfrentar essa situação, através dos programas como o RPC, cuja propalada finalidade seria vencer o fracasso escolar (traduzido na repetência, na evasão e, por fim, na exclusão educacional), o foco não se deslocou da instituição escola, tampouco do que seria a concepção desses binômios - fracasso/reprovação e sucesso/aprovação. Para resolver efetivamente o problema seria necessário “descolarizar o fracasso”, assumindo-se que ele apenas reflete o “fracasso social, dos complexos processos de reprodução da lógica e da política de exclusão que perpassa todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, as fábricas, as igrejas, as escolas... Política de exclusão que está incrustada nas instituições, inclusive naquelas que trazem em seu sentido e função a democratização de direitos como saúde, a educação.”

Portanto, para Arroyo não ocorreram as mudanças desejadas para a avaliação no contexto do RPC, que poderiam contribuir para minimizar o fracasso e a seletividade, pois foram conduzidas com o foco equivocado. Uma das teses mostra que mesmo não havendo reprovação, os alunos estão conscientes se estão ou não assimilando aprendizados, e isso se reflete em baixo autoconceito para muitos deles.

Tabela 12 – Categoria 3: RPC e o impacto sobre a docência (teses)

Abordagem	Categorias	Subcategorias	Resumos
RPC	RPC e o impacto sobre a docência	Incoerência entre a prática escolar e o discurso oficial.	1) A autora conclui que os saberes docentes foram desconsiderados no decorrer da implantação do RPC; que o professor foi visto como objeto e não como sujeito do processo de mudança educacional.
		Influência negativa sobre a autoridade docente/ representação social dos professores e saberes pedagógicos.	2) Coelho conclui que, na visão dos docentes, o RPC não promoveu a necessária mudança na realidade da escola, além do que os professores desconfiam da intencionalidade do governo ao impor as propostas.
		Resistência docente, pela imposição do RPC.	3) Souza postula que o RPC exerceu um impacto direto sobre o <i>habitus</i> dos professores, podendo a autoridade pedagógica e comprometendo a transmissão dos conteúdos escolares, função precípua da escola.

Tabela 13 – Categoria 3: RPC e o impacto sobre a docência (dissertações)

Abordagem	Categorias	Subcategorias	Resumos
RPC	RPC e o impacto sobre a docência	Incoerência entre a prática escolar e o discurso oficial.	1) Investigou os saberes e crenças das professoras da escola pública paulista concernente à reprovação escolar e o RPC; na conclusão, destaca que os docentes consideram-se apartados das decisões que determinam como será o seu trabalho em sala de aula; entendem, ainda, que há um nítido empobrecimento dos conteúdos escolares e a desvalorização do rendimento escolar dos alunos.
		Influência negativa sobre a autoridade docente/ representação social dos professores e saberes pedagógicos.	2) O autor focou o RPC e a formação continuada de docentes; conclui que a valorização da docência não ultrapassou as fronteiras do discurso político, pois na prática cotidiana os professores não foram preparados para enfrentar os desafios e dificuldades do RPC, principalmente no que concerne à questão da avaliação escolar.
		Resistência docente, pela imposição do RPC.	3) Averiguou o grau de compromisso dos docentes com as propostas do RPC; conclui que há forte resistência por parte dos professores a essa política educacional, que implicaria em perda da autoridade e deslocamento das relações de poder em sala de aula.
			4) Investigou alunos universitários que se preparam para o exercício da docência. Sua conclusão destaca a necessidade de repensar toda a ação docente no contexto socioeducacional no qual surgiu e foi implantado o RPC.
			5) A autora investigou o RPC na rede pública estadual paulista; conclui que os docentes resistem à proposta do RPC pois foram alijados das etapas de discussão e planejamento; ainda, que prevalece a exclusão dos alunos que são promovidos automaticamente.

Abordagem	Categorias	Subcategorias	Resumos (cont. Tabela 13)
RPC	RPC e o impacto sobre a docência	Incoerência entre a prática escolar e o discurso oficial.	6) O autor focou as mudanças mediadas pelo RPC no ensino fundamental da rede pública paulista; na conclusão destaca que houve forte influência no fazer pedagógico dos professores, que, embora questionem a forma como foi implantado o RPC, acreditam que a progressão continuada é válida.
			7) Investigou a opinião de docentes da rede pública do estado de São Paulo sobre a participação no processo de implementação do RPC; conclui que a participação foi mais induzida que espontânea e que houve maior produtividade nas discussões internas de cada escola do que na rede como um todo.
		Influência negativa sobre a autoridade docente/ representação social dos professores e saberes pedagógicos.	8) Averiguou a representação social de professores face ao RPC, através das teorias da representação social; a autora não descreve no resumo as conclusões de sua pesquisa.
			9) Analisou as perspectivas dos docentes da rede pública estadual paulista que atuam no projeto Recuperação de Ciclo I, que atende alunos que não alcançaram os objetivos de aprendizagem nos quatro anos do Ciclo I; na conclusão refere que o projeto, para se consolidar como oportunidade de aprendizagem, demanda adequação do material às necessidades de alfabetização apresentadas pelos alunos, precisa contar com acompanhamento familiar e motivação dos próprios educandos.
		Resistência docente, pela imposição do RPC.	10) Estudou a jornada de trabalho do professor no contexto do ensino ciclado e do RPC; conclui que as reformas ocorridas são de caráter político e não administrativo e que a jornada de trabalho docente não é coerente com a organização do ensino em ciclos, contribuindo para o fracasso do processo.
			11) Analisou o trabalho de docentes da 8ª. série da rede estadual paulista, com mais de 10 anos de experiência, face aos ciclos e ao RPC. Conclui que, na concepção dos professores, a progressão continuada corresponde à promoção automática, pois não ocorreu um impacto na formação desses professores que os levassem a compreender essas mudanças e em que medida favorecem ou não os estudantes.
			12) Analisou as mudanças ocorridas no trabalho docente em nove anos de RPC nas escolas públicas do estado de São Paulo. Na conclusão, evidencia a insatisfação dos professores quanto à forma de implantação do RPC; destaca que os docentes veem como pontos positivos do programa: a correção de defasagem idade/série; a concepção de ensino/aprendizagem nesse contexto; a avaliação nesse processo.
			13) Investigou escola da rede pública municipal de São Paulo com a finalidade de entender as posturas dos docentes face à aprendizagem em ciclos e RPC. Conclui que demandas fundamentais não tem sido atendidas: formação docente, participação da comunidade escolar, ênfase no trabalho coletivo e criação de instrumental de apoio aos alunos.

Os pontos comuns a todos os resumos analisados segundo o prisma da categoria ‘RPC e o impacto sobre a docência’ contemplam as três subcategorias descritas nas tabelas 12 e 13. Os resumos das pesquisas apontam que a predominância da resistência docente em relação ao RPC deriva de sua imposição. Essa assertiva se confirma quando comparadas as categorias 1 e 3 e suas subcategorias; pois, de modo geral, os próprios docentes avaliam que na elaboração e processo de implantação do RPC não foram levadas em conta suas necessidades, a complexidade da função docente, o fortalecimento de um programa eficaz de formação contínua que os preparasse para as demandas do RPC.

Os autores destacam a questão do poder, da perda autoridade do professor com a promoção automática, entendida por eles como sinônimo da progressão continuada, indo ao encontro do que pondera Freitas (2002, p.84)

Em uma escola artificializada, a avaliação faz mais que avaliar habilidades – cria uma estrutura de poder na sala de aula, em que se apóia o controle do professor sobre o aluno. Não é uma boa forma de controlar, mas não levá-la em conta pode resultar em alto custo. Quando os ciclos ‘quebram’ a avaliação como forma de reprovação, por supor que estejam no plano instrucional, quebram adicionalmente o poder de controle da sala de aula sem nada colocar no lugar, nem sequer a preparação do professor para a nova situação. (FREITAS, 2002, p.84).

Ainda, quanto à categoria 3, a produção científica arrolada nas tabelas 12 e 13 demonstra que é notório o empobrecimento do conteúdo intelectual da aprendizagem, pois os resumos definem a influência negativa do RPC sobre o fazer pedagógico. Além do mais, destacam a problemática ainda não solucionada relativa à alteração das relações de poder em sala de aula.

Os achados da pesquisa relativos à categoria são coerentes com as explanações de Viegas (2002) e Biani (2007) inseridas no capítulo 1, pois as autoras enfatizam que a formação dos professores consistiu somente na imposição de regras por parte da SEE/SP. Fazendo um contraponto com esse caráter impositivo, é interessante pontuar os pressupostos de Tardif (1999) acerca da formação docente e dos saberes pedagógicos. Segundo o autor, os professores precisam desenvolver uma sensibilidade no convívio com o alunado, construída sobre o alicerce da ética e da moral, o que não é estimulado no contexto da formação universitária inicial e nem na formação contínua posterior.

Pimenta (2002, p. 38) já enfatizou essa questão, quando afirmou que no ambiente escolar “o irredutível pedagógico é o aluno”, que é o “sujeito didático do aprendizado”. Para conviver com esse aluno e ensiná-lo, não basta que o professor seja informado sobre regras e técnicas, mas precisam elaborar, cada qual individualmente, o seu próprio programa de educação, monopolizando saberes plurais e complexos.

Tabela 14 – Categoria 4: RPC segundo o viés da inclusão, exclusão e democratização do ensino (teses)

Abordagem	Categorias	Subcategorias	Resumos
	RPC segundo o viés da inclusão, exclusão e democratização do ensino.	Mudanças no paradigma do fracasso escolar e da exclusão.	1) A autora conclui que o RPC, embora tenha favorecido a universalização do acesso ao ensino, está contribuindo para novas formas de exclusão educacional.
		Não concretização dos objetivos educacionais.	2) Viegas aponta, na conclusão de sua pesquisa, que no RPC há declínio da qualidade de ensino oferecido, o esvaziamento dos conteúdos escolares e incompatibilidade com o ideal democrático propalado pelo discurso oficial, revelando o descaso do governo para com alunos, professores, escola e comunidade.
		Contradições referentes à democratização.	

Tabela 15 – Categoria 4: RPC segundo o viés da inclusão, exclusão e democratização do ensino (dissertações)

Abordagem	Categorias	Subcategorias	Resumos
RPC	RPC segundo o viés da inclusão, exclusão e democratização do ensino.	Mudanças no paradigma do fracasso escolar e da exclusão.	1) Analisou o fracasso escolar nas escolas públicas paulistas no contexto do RPC; conclui que o fracasso subsiste independente da reprovação, o que contribui para a manutenção da exclusão escolar e social.
			2) O autor problematizou o discurso referente à democratização do ensino paulista a partir das relações pedagógicas; conclui que, na forma como foi implantado o RPC a real possibilidade de democratizar o ensino foi colocada em xeque, pois os objetivos estão longe de ser atingidos.
			3) Na investigação do tema o autor conclui que o RPC não está alcançando o objetivo de minimizar a exclusão, pois não contempla os inúmeros aspectos e as complexidades do sistema escolar.
			4) Averiguou a questão do fracasso escolar pós RPC, com foco na cultura escolar; conclui que há uma grande distância entre o proposto pelo discurso oficial para se efetivar o enfrentamento do fracasso escolar e a realidade cotidiana da escola, o que define a tendência à manutenção dos mecanismos de exclusão.
		Não concretização dos objetivos educacionais.	5) Estudou a implantação do RPC segundo os vieses inclusão/exclusão/fracasso escolar; conclui que, apesar do potencial do RPC, na forma como foi implantado serve apenas para mascarar o fracasso na aprendizagem, alterando índices educacionais. Mantém o alto grau de seletividade e exclusão na escola.
			6) A investigação do tema passou pelo aspecto da proposta do RPC segundo a qual toda criança é capaz de aprender se lhe forem concedidas condições para exercitar suas competências. Na conclusão destaca que não estão se cumprindo os objetivos de inclusão, e na forma como está, não há possibilidade de êxito.
			7) Analisou a organização escolar no RPC, fundada na apropriação da cidadania como finalidade da educação escolar e na democratização do ensino; conclui que a organização curricular com ênfase no educar para a cidadania negligencia os conteúdos da aprendizagem intelectual, colaborando para a exclusão.
			8) Investigou as contradições do RPC implantado pela SEE de São Paulo para superar os problemas de repetência, evasão e exclusão. Conclui que, à despeito do discurso democrático a implantação do RPC como foi articulada contribui para a exclusão em vez de ajudar a saná-la.
		Contradições referentes à democratização	9) Analisou as táticas de reforço e recuperação para evitar o fracasso escolar e a consequente exclusão no contexto do RPC. Conclui que não está se concretizando o objetivo precípua de garantir a aprendizagem dos alunos.
			10) Investigou o tema da inclusão/exclusão no contexto do RPC segundo o prisma das interações entre escola e família de alunos, contexto fundamental para o desenvolvimento infantil; conclui que as crianças não têm sido beneficiadas nesse processo.
			11) Analisou o tema com base em falas dos alunos do Ciclo II do ensino fundamental da rede pública estadual de São Paulo; conclui que, à despeito da finalidade expressa do RPC de evitar a evasão acabando com a reprovação, os alunos continuam abandonando os estudos e se mantém os cenários de exclusão escolar e sociocultural.
			12) Sua investigação parte da pergunta: o RPC rompeu com os mecanismos de exclusão? Conclui que a proposta democrática do RPC vigente na última década não se cumpriu, e, além do mais, através dos equívocos nos processos avaliativos intensificou os mecanismos de seletividade e exclusão, dentro e fora da escola.

Quanto à categoria 4 – RPC face à inclusão/exclusão e democratização do ensino, os autores são unânimes em afirmar que o discurso oficial propalado pela legislação e artigos que a ratificam diverge frontalmente da realidade experimentada nas escolas.

Retomando as assertivas de Biani (2007), explicitadas no capítulo 1, observa-se que a reflexão da autora sobre esse aspecto específico descrito na categoria 4 e suas subcategorias aponta para o fato de que a “ausência de condições materiais adequadas” e a falta de “organização pedagógica e institucional da escola... para adotar a não reprovação” culminaram na impossibilidade de concretizar os objetivos educacionais e, portanto, de efetivamente agir sobre a exclusão.

Steinvascher (2003) sintetiza as conclusões dos autores analisados, referente à temática da categoria 5

como não há condições materiais, institucionais e pedagógicas para o seu funcionamento, ele [RPC] não deveria ser adotado, pois entendem [os docentes] que a promoção continuada comprometeu ainda mais a qualidade do ensino. (...) Dessa forma, acreditam que as críticas e resistências à promoção continuada serão superadas à medida que as condições de ensino e de aprendizagem que eles almejam sejam garantidas. (...) Portanto, junto à exigência de que o Estado garanta as condições materiais e institucionais-pedagógicas à consolidação da progressão continuada como prática político-pedagógica de democratização da aprendizagem é necessário uma permanente reflexão dos educadores sobre as ideologias que condicionam suas práticas e **dificultam a realização de um processo educativo mais democrático.** (STEINVASCHER, 2003, P.416-417, grifos nossos).

Ainda, segundo o prisma da inclusão/exclusão e da democratização do ensino, vale ressaltar o pensamento de Arroyo (2000), que afirma: “O que pode estar acontecendo é que a cultura da seletividade e exclusão saia reforçada, à medida que pretensamente se apóia em razões democratizantes e igualitaristas. Os mais ferrenhos defensores da reprovação tornaram-se defensores do direito de todos, até dos excluídos, às competências e credenciais escolares, como meio de torná-los competentes e competitivos no mercado.” (ARROYO, 2000, p.39)

E, coerente com Arroyo, vale retomar a premissa de Biani (2007), já delimitada no capítulo 1:

Entendemos que a grande ruptura foi a oportunidade de acesso e permanência na escola para todas as crianças no ensino fundamental. Neste sentido, a Progressão Continuada rompeu com o mecanismo de exclusão *da* escola. Desta forma, ainda que a permanência não seja significativamente qualitativa em termos de formação e aprendizagem, ao acontecer, propiciou toda uma “crise” no interior da escola que, se olhada criticamente, poderá trazer ganhos qualitativos para a educação e, principalmente, para seus usuários. Neste sentido, a Progressão Continuada poderia ser uma possibilidade de solução para o problema da exclusão *na* escola. (BIANI, 2007, p.65. Grifos da autora).

Depreendemos dos resumos analisados quanto à categoria 4 que os objetivos democráticos e inclusivos do RPC não têm sido atingidos.

Em síntese, depreendemos da análise dos resumos das teses e dissertações as seguintes evidências:

- Efetiva incoerência entre a prática dos professores em sala de aula e o discurso oficial.
- O fato de as mudanças educacionais promovidas pelo governo de São Paulo apresentarem um caráter eminentemente político, favorecendo equívocos na implementação do programa e, que após uma década da implantação, não foram sanados, como apontam os resumos estudados.
- A verticalidade da implantação do RPC, que não contou com a participação docente durante o processo de elaboração, e tem sido vista como uma imposição, ocasionando resistência vinculada a fatores tais como: negligência para com os saberes docentes, perda de autoridade, menosprezo pela prática pedagógica.
- O fato de os professores entenderem que a reestruturação é necessária e desejável, pois não querem uma escola marcada pela repetência, fracasso escolar e evasão, que culminam na exclusão, mas impõe-se a necessidade de formação apropriada, inicial e continuada, para que possam adequar-se às mudanças.
- A percepção, por parte dos docentes, dos envolvidos no sistema educacional, dos especialistas estudados nesse trabalho e da sociedade, de modo geral é de que o RPC não promoveu a mudança de paradigma fundamental para realmente democratizar o ensino, com ênfase na oferta de educação de qualidade e não apenas na ampliação do acesso.
- O fato de prevalecer a dualidade na concepção da avaliação, já que na prática cotidiana manteve-se o método tradicional e não foi assumida a avaliação formativa e contínua, fazendo com que a progressão continuada se confunda com a promoção automática.

Analisando-se as conclusões dos trabalhos, e comparando-as com a fundamentação teórica exposta nesse trabalho, acreditamos que os resultados obtidos contrariam, em parte, o discurso oficial e são condizentes com os pressupostos apresentados pelos especialistas estudados, não revelando, entretanto, vertentes que desconhecíamos. Merece destaque a tese sobre o autoconceito do aluno, o qual não sofre prejuízo apenas em caso de repetência, mas também pela percepção de que não está aprendendo, fato que, segundo nos parece, contribui para ampliar o entendimento acerca do RPC, configurando-se um ângulo de análise que poderia ser mais explorado, uma vez que contraria tanto o discurso do governo como o dos especialistas de que o RPC melhora a autoestima dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho enfocou as perspectivas de pesquisa referentes à avaliação escolar e ao Regime de Progressão Continuada no estado de São Paulo. O objetivo é a investigação dos cenários educacionais que foram construídos a partir da implantação do RPC, no qual estão envolvidos alunos, pais de alunos, professores, coordenadores, diretores e demais atores sociais do campo educacional.

O fato é que o desempenho deficitário do alunado no contexto do RPC tem gerado polêmicas e críticas sobre seu anunciado papel de motor da inclusão socioeducacional; além de fator importante no sentido de evitar a repetência e a evasão, contribuindo para a democratização do acesso, conforme amplamente divulgado nos documentos oficiais, analisados no Capítulo 1.

Objetivou-se selecionar trabalhos acadêmicos de mestrado e doutorado, disponíveis no banco de dados do Capes, cujos descritores respondessem ao termo ‘progressão continuada’. Os achados da pesquisa retornaram 54 trabalhos com foco no estado de São Paulo e, a partir do estudo sistemático das informações contidas nos resumos, foi traçada uma análise das conclusões às quais chegaram os pesquisadores sobre o RPC, com base nos referenciais teóricos e na realização de pesquisas de campo (entrevistas e questionários).

A análise das 54 teses e dissertações captadas no banco de dados do Capes permitiu investigar, também, os diferentes aspectos temáticos abordados pelos diversos autores em seus textos, o percentual de universidades cujos educandos estão se dedicando ao tema RPC, entre outros elementos de interesse.

Dentre os principais resultados aferidos pontua-se que as universidades públicas respondem por 55,55% da produção de trabalhos científicos sobre o tema RPC; as universidades privadas respondem por 44,44%, com destaque para a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que, sozinha, tem um percentual de 58,33% (14 do total de 24 trabalhos).

Ainda, quanto à análise das quantidades referentes à produção anual, a média da produção de trabalhos no período delimitado pela pesquisa gira em torno de 14%, sendo que os anos de 2002 e 2005 apresentam um percentual produtivo mais elevado, em torno de 16,66%.

Ainda, quanto aos dados bibliográficos das teses e dissertações por universidade, o que se pode verificar é que a PUC/SP, a USP e a UNESP têm trabalhado com RPC de modo mais sistemático. O número reduzido de trabalhos nas outras universidades pode sugerir que o tema

esteja mais vinculado ao interesse do aluno do que propriamente às linhas de pesquisas dos programas de pós-graduação. Infere-se, portanto, que a temática relativa ao RPC poderia ser mais aprofundada no contexto dos programas de pós-graduação, devido à sua comprovada importância.

Acerca da área de conhecimento assinalada pelos pesquisadores no resumo dos textos, o percentual mais significativo refere-se ao campo ‘Educação’, com 68,51% do total de trabalhos. Na descrição das palavras-chaves, definidas pelos autores nos resumos, o verbete ‘avaliação’ apresenta o percentual mais alto: 24,07% do total. Por outro lado, os descritores “aprendizagem” e “fracasso escolar” aparecem só com 5,55% cada um, indicando que há poucos trabalhos dedicados a essas vertentes do RPC.

Concernente às categorias e subcategorias criadas para investigar os principais fatores ligados ao RPC nos trabalhos estudados, destaca-se que 59,25% (32 textos) dos trabalhos enquadram-se nas categorias ‘Avaliação da aprendizagem no contexto do RPC’ (17 textos) e ‘RPC e o impacto sobre a Docência’ (16 textos).

Considerando-se que essas duas categorias citadas se correlacionam de alguma forma, pois os professores têm encontrado dificuldades¹⁸ na aplicação da avaliação continuada, pode-se dizer que estes são temas recorrentes na pesquisa e, provavelmente, expressam a legítima preocupação dos educadores no sentido de avaliar e promover alunos com dificuldades graves de aprendizagem, como é o caso de Welton, citado na Introdução desta dissertação.

A segunda vertente mais averiguada diz respeito à categoria ‘RPC segundo o viés da ‘inclusão/exclusão/democratização do ensino’, com 25,92% do total (14 textos), o que revela que há uma legítima preocupação com o assunto, embora, de modo geral, os trabalhos focados nesse aspecto apontam, na conclusão, que o RPC não tem cumprido essa missão com abrangência e competência.

De fato, conforme consta do capítulo 1, Barreto e Mitrulis destacaram esse aspecto relativo à democratização, enfatizando a faceta excludente do sistema educacional brasileiro. Em consonância com as asserções de Barreto e Mitrulis, Jacomini e Camargo também relatam que os evadidos e repetentes da escola pública são os mesmos indivíduos discriminados socialmente. Ainda, no mesmo contexto, Souza explicita que, no estado de São Paulo, a implantação do RPC

¹⁸ Segundo relatos dos resumos.

ignorou a via democrática que incluiria na legitimação do poder os declarados interesses dos professores, alunos, pais de alunos e de toda a comunidade escolar.

Freitas (2002) destaca a importância de se esclarecer os pais e os professores sobre os possíveis benefícios do sistema de ciclos e do RPC.

Um aspecto que precisa ser considerado nos conceitos de ciclo diz respeito à progressiva perda de dois atores importantes: os professores e os pais. Os primeiros, se forem perdidos, afetam diretamente o processo de ensino-aprendizagem e, como vimos, a reprovação está mais ligada à avaliação informal e menos à formal, cujo papel é mais de refletir sobre o que ocorreu no interior do processo, informalmente. Os segundos, os pais, são vitais para a aceitação dos ciclos, pois a eles reagem com as expectativas que têm, com sua consciência ingênua em relação à escola. É preciso envolver os pais no processo de implantação dos ciclos para que possam apreciar adequadamente o lado formativo da educação nesses ciclos e deixar de ver a escola como local em que se deva aprender apenas português e matemática. (FREITAS, 2002, p.90).

No Brasil, não se constitui novidade a abordagem sobre o fracasso escolar, repetência, evasão; com efeito, conforme exposto no capítulo 1, várias intervenções governamentais tem sido aplicadas, desde a década de 1920, para tentar sanar o problema. Também não é fato novo que o Estado sempre influenciou as orientações das políticas de ensino/aprendizagem da escola, no âmbito público e privado.

As políticas públicas educacionais, nas esferas nacional e estadual, são marcadas pelo protagonismo estatal desde o século XIX. Especificamente, no estado de São Paulo, já na década de 1890, foi promovida uma reforma visando a organização da escola primária, com o objetivo propalado de universalizar a alfabetização, mas o futuro demonstrou que o programa, na verdade, “contemplou refinados mecanismos de seleção” e tornou-se uma escola “aligeirada e simples” (SAVIANI, 2008, p.32).

Nas décadas de 1930 a 1960 também ocorreram várias intervenções estatais no campo educacional, que correspondem à Reforma Francisco Campos e às Reformas Capanema, que não lograram a democratização da escola, mas ratificaram seu perfil elitista. Com a LDB/1961, cujo cenário começou a ser desenhado no advento das citadas Reformas, consolidou-se esse protagonismo estatal na educação, mediado pelas pressões político-econômicas que exigiam que o país impulsionasse o desenvolvimento, a depender de atingir alvos e metas educacionais, mas também não implicou na criação de uma escola democrática e participativa. (SAVIANI, 2008).

Quanto à LDB/1971, sofreu profundas críticas justamente por dividir, de certa forma, os membros da elite, destinados ao ensino secundário, dos integrantes das classes populares,

destinados à educação profissionalizante e ao ingresso precoce no mercado de trabalho, sendo que “a diferenciação e o tratamento desigual foram mantidos no próprio texto da lei”, ratificando a inexistência da equidade nas políticas públicas focadas na educação (SAVIANI, 2008, p. 37).

Com o advento da LDB/1996, na concepção de Saviani (2008, p. 38): “não podemos fugir à constatação de que a política educacional brasileira continuou marcada pelo dualismo”. Significando, com isso, que não foi atingido o ideal da escola democrática. Que, mesmo no contexto da progressão continuada e da certeza de que todos são competentes para aprender, prevalece a exclusão e a seletividade.

Nesses cenários, vale lembrar, também, as assertivas de Charlot (2000), que trata o tema sob um aspecto diferenciado, defendendo que não existe algo concreto chamado ‘fracasso escolar’, mas sim um conjunto de fatores que são denominados desse modo. Fatores vinculados às dificuldades de certos alunos para aprenderem o que talvez deveriam aprender; à reorientação desses alunos para modalidades curriculares desvalorizadas. Esses são fenômenos reais, mensuráveis. Mas para analisar o chamado ‘fracasso escolar’, segundo este autor, seria necessário construir esse objeto de pesquisa vinculando-o ao campo da sociologia do sujeito e da sociologia da relação com o saber, e não da forma como isso tem sido realizado. Visto por esse ângulo, o RPC pretende sanar algo (o fracasso escolar) que sequer existe como fenômeno concreto?

Pontua-se, ainda que não há trabalhos que investiguem se os alunos aprendem mais e melhor sem o terror da repetência. O motivo para esse vácuo pode vincular-se ao fato de que para se investigar a aprendizagem seja preciso estar na escola, em sala de aula, em pesquisas do tipo etnográficas, que levam mais tempo e que exigem que se estude a escola como um todo.

Entendemos que há necessidade de dedicação específica a esse contexto de pesquisa, focando fatores científicos no campo pedagógico e didático, principalmente se considerarmos que o PNAD 2008 revelou que no Brasil há 1,1 milhões de alunos com dificuldades de aprendizagem dentro das escolas, número bastante expressivo!

Finalmente, depreende-se dos resultados da investigação que o RPC pode ter contribuído para que o aluno permaneça na escola, mas não ampliou a possibilidade de superação das dificuldades de aprendizagem (mais uma vez, apontando a necessidade de que pesquisadores se detenham mais nesse aspecto).

Observa-se, ainda, que os docentes não têm apreço pelo ato de reprovar alunos para ratificar a própria autoridade ou restaurar as relações de poder em sala de aula, mas já que são

responsáveis pela aprendizagem desses mesmos alunos, e são alvos da mídia que não poupa críticas ao sistema e à docência que o sustenta e efetiva no contexto da escola, demonstram que não foram eficazes as medidas do estado de São Paulo no sentido de prepará-los para atuar no RPC.

Nesse caso, cabe retomar as assertivas de Tardif (1999) que propõe a introdução de mecanismos de formação que não sejam regidos apenas pela lógica disciplinar, mas que contemplem as necessidades dos professores, seu imaginário, as formas como simbolizam sua própria função/ação. Na opinião de Tardif (1999) isso facilitaria que o professor empregasse em sua prática docente os seus saberes próprios, valorizando o seu trabalho.

Ainda, na intersecção entre os quesitos avaliação e docência, observa-se que os autores dos trabalhos enfatizaram, nos resumos, que os docentes estão predispostos a colaborar com os alunos, assumindo que a avaliação é parte integrante do processo de ensino/aprendizagem e não instrumento de poder. Ou seja, aceitam que não há lugar para a avaliação discriminatória, e sim para a avaliação inclusiva. Por outro lado, resistem e criticam as estratégias governamentais para a implantação do RPC no estado de São Paulo, que os destituem do papel fundamental que exercem.

Por se tratar de um elemento essencial para a prática pedagógica, seria importante que a avaliação da aprendizagem superasse os aspectos apenas objetivos, individuais, de cunho seletivo e classificatório, características do modelo avaliativo tradicionalmente empregado no país, para atingir a potência de processo mais humanizado, que não recolhe informações sobre o alunado, mas que gera informações para vitalizar a aprendizagem dos educandos. Porém, o que se observa sobre avaliação no contexto do RPC é o modelo tradicional convivendo com as tentativas de encaixar o processo avaliativo na necessidade de não reprovar os alunos, apenas para manter o equilíbrio da população educacional.

Ora, se no RPC a escola não pode reprovar o aluno antes do final dos ciclos I e II, e, ainda assim, quase não há reprovação, como esse fato pode ser coerente com a LDB/1996 que enfatiza a necessidade de a escola proceder à avaliação cumulativa e continuada, priorizando aspectos qualitativos, a fim de tomar a decisão sobre o grau de desenvolvimento do aluno? Ou seja, apropriando-se da avaliação para ajudar o aluno a desenvolver seu potencial máximo de aprendizagem?

Os resultados da pesquisa demonstram que a progressão automática, com avaliação do grau de desenvolvimento assumiu feições de promoção automática, com a única finalidade de tentar manter o aluno na escola e garantir o acesso dos que demandam vagas para os primeiros anos dos ciclos. E nesse processo a participação docente está esvaziada do seu sentido. A própria quantidade de trabalhos que tem como questão avaliação & docência pode definir o cenário de insegurança referente ao tema.

Uma outra vertente de pesquisa que pode se construir com base nos resumos investigados vincula-se à questão da formação dos futuros professores e aos conceitos de avaliação que lhes são ensinados nas universidades. De fato, nas conclusões dos pesquisadores que entrevistaram ou apresentaram questionários aos docentes fica patente a falta de formação que os possa respaldar em suas ações no âmbito do processo ensino/aprendizagem/avaliação.

Os professores resistem às mudanças devido às ideias prévias sobre avaliação, reflexos do tipo de ensino a que estiveram submetidos durante sua vida escolar (JORAM e GABRIELE, 1998, apud PIZZATO HARRES, 2006), que servirão de bases para a interpretação de novas informações ou serão sérios obstáculos para a intenção formativa de implementar inovações em sala de aula (AZCÁRATE, MARTÍN e RIVERO, 2000, apud PIZZATO e HARRES, 2006). Assim, o ponto de partida dos processos formativos deve considerar que o conhecimento didático prévio dos professores geralmente está apoiado nestas formas ditas “naturais” de considerar o ensino e a aprendizagem (PORLÁN, 1993, apud PIZZATO e HARRES, 2006)

É provável que essa deficiência na formação inicial dos educadores favoreça a coexistência do modelo tradicional de avaliação juntamente com as novas propostas de avaliação, que, conforme investigado, não foram sequer assimiladas por muitos professores. O problema é complexo, pois os professores são preparados para ‘medir’ se os alunos adquiriram o conjunto de saberes que lhes foi transmitido e não para compreender se esses saberes foram apreendidos e transformados em conhecimento efetivo, que se relaciona à experiência de cada um, conforme Varandas esclareceu no capítulo 1.

Além da resistência às mudanças no sistema de avaliação devido à formação, há também a questão político-partidária. Em geral, parece haver, a priori, uma indisposição generalizada dos professores em atender às inovações impostas por dirigentes de outros partidos políticos, que não sejam os seus.

Como avaliar de forma adequada? Devido à complexidade do tema, às polemizações e multiplicidade de propostas, pode-se apontar o que não é avaliar apropriadamente: insistir nas classificações, na atribuição de notas e médias e na aceitação de que o papel precípua do ato de avaliar é medir e certificar a competência dos alunos para que evoluam no processo de escolarização.

Carvalho (2004, apud André, 2008, p.140) em sua tese de doutorado sobre os projetos e pesquisas que têm como objeto a escola pública do ensino fundamental concluiu que a escola pública é investigada em suas partes, *recortada em fatias investigativas* que podem encobrir a verdadeira natureza do objeto de estudo, que é a escola pública, corroborando para que se deixe de conhecer a escola como um todo.

Se formos analisar a síntese dos resultados, explicitados ao final do capítulo 2, podemos concluir o mesmo para o RPC. Os estudos cobrem *fatias investigativas* do RPC, mas quase não há pesquisas que investiguem o processo como um todo.

Concordamos com André (2008, p.141) quando diz que as pesquisas etnográficas podem ser uma alternativa para se conhecer mais a fundo o cotidiano escolar, com observações participantes, entrevistas intensivas e de um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada de forma a tornar possível a reconstrução dos processos e das relações que configuram o dia-a-dia da escola.

É pertinente lembrar, também, que esse sistema educacional público do qual se fala, bem como a escola gerada e gerida por ele, está inserido no contexto da sociedade capitalista, que converteu a educação básica numa obrigação ratificada constitucionalmente, delegando à família e ao Estado a execução da tarefa. Essa obrigatoriedade, não tem poder para acabar com a desigualdade, pois reproduz a lógica da estrutura social, ou seja, “a lógica da distinção” (BOURDIEU, 1998, p. 217).

Segundo a perspectiva teórica de Bourdieu (1998) a escola tem a função de conservar a estrutura social, “favorecendo os mais favorecidos e desfavorecendo os mais desfavorecidos”, e faz isso “no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação”. O que significa dizer que há uma espécie de igualdade pró-forma, que mascara a real desigualdade prevalente na tradição pedagógica (BOURDIEU, 1998, p. 53).

Aceitando-se os pressupostos de Bourdieu, o qual propõe que toda ação pedagógica se alicerça sobre as imposições vinculadas à cultura das classes dominantes, provavelmente entendemos de modo mais amplo os aspectos investigados neste trabalho e que abordam a questão da democratização da escola e da universalização do acesso à educação. Assim, o fator que vai implicar no fracasso do processo já se faz presente no alicerce que o fundamenta: a manutenção, na escola, da divisão da sociedade.

Voltando o foco para o tema da avaliação, embora este tenha sido bastante citado nos resumos estudados, destacamos a necessidade de investigar qual é o efeito do RPC na aprendizagem dos alunos das escolas públicas do estado de São Paulo. Os alunos aprendem mais e melhor sem o fantasma da retenção, como afirmam os especialistas, ou não?

Têm o interesse diminuído pela promoção automática? Uma das dissertações de mestrado conclui que o grupo de alunos investigado não se desinteressou dos estudos em razão da progressão e da não-reprovação, ou seja, continuaram interessados apesar da promoção automática! Mas precisamos de mais trabalhos, especialmente em sala de aula, para investigar a aprendizagem a partir do RPC. Só assim com pesquisas contínuas, realizadas por grupos independentes poderemos ter evidências que os sistemas de ciclos e o RPC têm ou não que ser defendidos. E as pesquisas também indicarão o que precisa ser mudado/reajustado.

Seriam bem vindas pesquisas que focassem como os gestores políticos, pesquisadores, formuladores de políticas de educação estão enfrentando essa realidade e o que farão para revertê-la. Sob pressão dos pais e da comunidade em geral, desinformada sobre os benefícios do sistema de ciclos e do RPC, os políticos, para atender a seus eleitores, podem fazer novas mudanças sem a devida avaliação do processo em curso.

Professores e pais são atores preteridos nas políticas públicas, em especial pelos neoliberais apressados. Sem eles, os ciclos correm o risco de ser considerados uma experiência fracassada. Não nos esqueçamos de que pais e professores são eleitores e podem influenciar a agenda dos políticos, fazendo com que a idéia de ciclo seja retirada do rol de suas preocupações. (FREITAS, 2002, p.90)

Muitas pesquisas abordam a pouca familiaridade dos professores com a avaliação formativa. Seria importante investigar, também, como os cursos de formação de professores tratam a transmissão de saberes ligados à avaliação, levando-se em conta as necessidades formativas dos futuros docentes frente às políticas públicas referentes aos métodos avaliativos e ao conceito de avaliação. Cabe averiguar, ainda, como os docentes a entendem e como os

professores formadores avaliam. Os cursos de licenciatura promovem uma formação dos seus discentes quanto às formas de avaliação?

Apontamos que faltam pesquisas de observação sobre os processos de avaliação nos cursos de formação de professores, nas escolas e nas salas de aulas, articuladas com as políticas públicas. Sobre a formulação de políticas, cabe investigar quais são as influências internacionais subjacentes às políticas públicas vigentes. Há imposições internacionais? O que pensam os professores sobre isso?

Vários fatores podem explicar porque os alunos não aprendem, apesar do fracasso escolar vir sendo atribuído em grande parte ao RPC. Parece-nos pertinente com os cenários que este trabalho delinea questionar se as dificuldades de aprendizagem são advindas do RPC ou vinculam-se a outros fatores, como por exemplo, os métodos de alfabetização utilizados no Brasil?

No Brasil o método de alfabetização está apoiado na concepção ideovisual, e não no método fônico. Ora, a alfabetização ideovisual foi analisada em mais de 100 mil trabalhos científicos que estabelecem a sua ineficácia. Segundo Capovilla (2003, p.1) insistir no emprego dessa metodologia torna os brasileiros recordistas da incompetência em leitura, pois transforma nossas escolas em escolas que não ensinam, patenteando sempre o fracasso escolar, a repetência ou a promoção automática sem a efetivação da aprendizagem e, dessa forma, a exclusão.

Para o professor, responsável por fazer o aluno aprender, resulta em desvalorização, perda do *status*, máculas na sua representação social. Para o país, implica em estar no último lugar na classificação do Programa Internacional de Avaliação Comparada- PISA¹⁹. Em 2007, o estado de São Paulo, o mais desenvolvido estado brasileiro, puxou para baixo a classificação do país, devido às baixas notas em leitura.

Este trabalho de forma alguma dá conta de expressar as complexidades do assunto, mas os achados da pesquisa conduzem à consideração de que não se trata de repudiar o RPC, responsabilizando-o por todas as mazelas do sistema, tampouco de regredir às concepções antidemocráticas que mantêm afastados das escolas os alunos com dificuldades de aprendizagem. A ordem do dia, nessa questão, é assegurar que os direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988 se traduzam na verdadeira democratização do ensino de qualidade.

¹⁹ O PISA é um programa internacional de avaliação comparada, cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Fonte: INEP

Reprovar o Welton, citado no início desse trabalho, não será suficiente para que ele aprenda a ler e a escrever. Ele precisaria de reforço, de atendimento especial, mas a maior parte das escolas não está preparada para oferecer, nem seus professores têm formação adequada.

Conforme visto através das premissas de Bourdieu (1998), tampouco o sistema educacional público e a instituição escola estão aptos, ideologicamente, a garantir a aprendizagem de Welton.

Não se trata de sugerir pesquisas que se ponham a solucionar problemas específicos, mas concordamos com André (2008, p.140) quando reforça a importância das pesquisas sobre o cotidiano escolar numa perspectiva de totalidade e de complexidade. Isso vale para o Regime de Progressão Continuada.

Lembrando que, segundo a vertente da totalidade e complexidade, não se pode ignorar a contribuição de Morin (2000) que afirma a necessidade de entender os problemas da educação à luz da interdisciplinaridade, mas não do modo como tem sido entendida (a interdisciplinaridade regendo a disciplinaridade, e, as últimas, lutando para marcar cada qual o seu território). Morin fala de troca e de cooperatividade, do estabelecimento de uma relação orgânica que dê conta de respeitar as diversidades e fortalecer a unicidade.

Traduzindo essas asserções para o contexto dessa pesquisa, o grande desafio da educação é a “reforma do pensamento” (MORIN, 2000, p. 19) para que se vejam todas as perspectivas do problema, ou, ainda, para que se construa uma perspectiva do problema no cenário plural onde ele é gerado. Assim, as problemáticas da repetência, da evasão, do fracasso escolar foram “tecidas juntas”²⁰ (MORIN, 2000, p. 20) e devem ser analisadas sob esse prisma.

Ao finalizarmos, parece que se redige nas entrelinhas entre os pressupostos de Bourdieu, Saviani e Charlot um outro intertexto, que descreve a necessidade efetiva de reconstruir esse quebra-cabeça fragmentado, representativo do sistema educacional brasileiro. Mas, reconstruí-lo a partir de uma “reforma não programática, mas paradigmática, concernente à nossa aptidão para organizar o conhecimento”, valendo-se da seguinte estratégia: “A reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino” (MORIN, 2000, p.20).

²⁰ Morin explica que a complexidade tem origem no termo *complexus*, que significa tecido junto.

REFERÊNCIAS DAS FONTES CITADAS

- ABRAMOWICZ, Mere (1999). A avaliação e progressão continuada: subsídios para uma reflexão. *Formação do Educador e Avaliação Educacional*. Vol. 4, Parte V. São Paulo: UNESP, 1999.
- ANDRÉ, M.L.D.A. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. *Série Pesquisa*. Brasília: Liber Livros, 2005.
- ARROYO, Miguel Gonzalez . Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, Anete A; MOLL, Jaqueline. (Org.). *Para além do fracasso escolar*. 6º ed. Campinas: Papirus, 2003, p. 11-26.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOURDIEU, P. Escritos de Educação. In: *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRAGA, D. *O regime de progressão continuada e as implicações na organização escolar em escolas da rede estadual de ensino de Santa Maria/RS*. 128f. Dissertação (Programa de pós-graduação em Educação). Universidade Federal de Santa Maria/RS, 2006.
- CASADO, Maria Inês Miqueleto. *O sistema de ciclos e a jornada de trabalho do professor do Estado de São Paulo*. 2006. 154f. Dissertação (Programa de pós-graduação em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, 2006.
- FERNANDES, C. Franco, C. Séries ou Ciclos? O que acontece quando os professores escolhem? In: FRANCO, C. (org.) *Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação*. Porto Alegre, Artmed, 2003.
- FERREIRA, N.S.A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. In: *Educação & Sociedade*. V. 23 n.79, Campinas Aug. 2002.
- FREITAS, L.C. “A avaliação e as reformas dos anos 90: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação”. *Educação e Sociedade*. São Paulo: Cortez, Campinas: *CEDES*, v. 25, n. 86, p. 133-170, jan-abril/2004.
- _____. L.C. *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002.
- FRANCO, C. Fernandes, BONAMINO, C. Avaliação na escola e avaliação da educação: possibilidades e desafios. In: *Reinventar a escola*. Candau, V. (org.) Petrópolis, Ed. Vozes, 2000.
- GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- LÜDKE, Menga; BADEJO, Maria Lucia. Avaliação escolar. *Pátio Revista Pedagógica*, ano VII, n. 26, maio/jul. 2005, p. 15-18.

MAINARDES, Jéferson. A organização da escolaridade em ciclos: Ainda um desafio para os Sistemas de Ensino. In: *Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MORIN, E. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. São Paulo: Bertrand Brasil, 2000.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Avaliação da aprendizagem e progressão continuada: bases para construção de uma nova escola. *Estudos em avaliação educacional*. São Paulo, n. 18, p. 7-12, jul./dez., 1998.

PIMENTA, S.G. *De Professores, Pesquisa e Didática*. Campinas: Papirus, 2002.

SÃO PAULO (Estado). CEE. Indicação CEE nº. 22/97, de 17 de dezembro de 1997. Avaliação e Progressão Continuada. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, seção I, p. 18, 20 de dezembro de 1997.

_____. (Estado) *Código da Educação*. Decreto no. 5.884, de 1933.

_____. Deliberação CEE 9/97. Institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de Progressão Continuada no ensino fundamental. *DOE* de 05 de maio de 1997.

_____. CEE. Parecer nº. 425/98, de 30 de julho de 1998. Consulta sobre Progressão Continuada. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, seção I, p. 17-18, 01 de agosto de 1998.

_____. SEE. Escola Agora – aprendendo sempre. São Paulo, nº. 18, agosto de 1998.

_____. SEE. “Progressão Continuada: o desafio de fazer acontecer”. *Escola Agora*. São Paulo, nº. 19, outubro de 1998.

_____. Secretaria da Educação. Progressão continuada. Planejamento 98, Escola de Cara Nova, 1998.

_____. Organização do processo ensino aprendizagem em ciclos. São Paulo, SME/DOT, 1996.

SAVIANI, D. A política educacional no Brasil. In: *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Volume III, Século XX.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Avaliação da aprendizagem: análise de pesquisas produzidas no Brasil, no período de 1980 a 1990. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v.22, nº. 1: p. 111-144, jan/jun, 1998.

_____. O significado da Avaliação da Aprendizagem na Organização do Ensino em Ciclos. *USP Fala sobre Educação*. São Paulo, FEUSP, 2000.

_____. Avaliação da aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº. 94: p.43-49, ago, 1995.

TARDIF, M. *Saberes tradicionais dos professores e conhecimentos universitários*. Quebec, CRIFPE, 1999.

TRIVINOS, A.N.S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEGAS, Lygia de Sousa. *Progressão continuada e suas repercussões na escola pública paulista: concepções de educadores*. 152f. Dissertação (Programa de pós-graduação em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2002.

REFERÊNCIAS EM MEIO ELETRÔNICO

ALAVARSE, O.M. A organização do Ensino Fundamental em ciclos: algumas questões. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Abr. 2009 v. 14 no. 40. Disponível em: www.anped.org.br/rbe/rbe.htm Acesso em: 19 de junho de 2009.

ARAÚJO, A. J. da S. Paradoxos da modernização: terceirização e segurança em uma refinaria de petróleo. [Doutorado] Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública; 2001. 370 p. http://portaldesicict.fiocruz.br/transf.php?script=thes_chap&id=00004105&lng=pt&nrm=iso Acesso em 11 de junho de 2009.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Fracasso-Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. *Em aberto*. Brasília, vol. 17, no. 71, p. 33-40, jan. 2000. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1072/974> Acesso em: 02 de agosto de 2009.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. *Rev. Estudos avançados*. São Paulo, v. 15, n. 42, Aug. 2001 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 de dezembro de 2008. doi: 10.1590/S0103-40142001000200003.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; SOUSA, Sandra Zákia. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. *Rev. Educação Pesquisa*. São Paulo, v. 30, n. 1, abr. 2004 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100003&lng=pt&nrm=iso. acessos em 22 jun. 2009. doi: 10.1590/S1517-97022004000100003.

BIANI, Rosana Prado. *A progressão continuada rompeu com mecanismos de exclusão?* Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2007. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000422391>. Acesso em 31 de janeiro de 2009.

BRASIL, (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9394/96. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm Acesso em 26 de dezembro de 2008.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei 5692*, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm Acesso em 11 de janeiro de 2009.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Artigo 207*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm Acesso em 28 de dezembro de 2008.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm Acesso em: 13 de janeiro de 2009.

_____. INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais. *Educa senso 2009*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp> Acesso em 15 de junho de 2009.

CAPOVILLA, F.C. Alfabetização no Brasil: uma metodologia ultrapassada. In: *Folha Dirigida*. Disponível em: <http://www.redepsi.com.br/portal/modules/smartsection/makepdf.php?itemid=87>. Acesso em: 02 de agosto de 2009.

CAPRIGLIONE, L. Reprovação no Estado será de dois em dois anos. *Jornal da Ciência*, março de 2007. Disponível em: <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=45017> Acesso: 12 de junho de 2009.

CIANFLONE, Ana Raquel Lucato e ANDRADE, Érika Natacha Fernandes de. Práticas avaliativas no ensino fundamental e cultura escolar. *Paidéia* (Ribeirão Preto) [online]. 2007, vol.17, n.38, pp. 389-402. ISSN 0103-863X. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n38/v17n38a09.pdf>> Acesso: 22 de maio de 2009.

DURAN, Marília Claret Geraes; ALVES, Maria Leila; PALMA FILHO, João Cardoso. Vinte anos da política do ciclo básico na rede estadual paulista. *Caderno de Pesquisa*. São Paulo, v. 35, n. 124, abr. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000100006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 21 maio 2009. doi: 10.1590/S0100-15742005000100006.

FOLHA DE SÃO PAULO [jornal]. Juíza manda parar a aprovação automática em Várzea Paulista (SP). *Caderno Educação*. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u497923.shtml>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2009.

GENTILE, P. Escola boa é aquela em que todos aprendem. *Revista Nova Escola*. Edição 173, junho de 2005. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/planejamento-e-financiamento/escola-boa-aquela-todos-aprendem-426035.shtml> Acesso: 22 de maio de 2009.

JACOMINI, Márcia Aparecida. A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo. *Educação e Pesquisa*. [online]. 2004, vol.30, n.3, pp. 401-418. ISSN 1517-9702. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a02v30n3.pdf> Acesso em 15 de dezembro de 2008.

_____. Márcia Aparecida; CAMARGO, R.B. Os ciclos na organização do Ensino Fundamental: alguns apontamentos. *Rev. PUCVIVA*. Vol. 5 Ano II, 2002. Disponível em: http://www.apropucsp.org.br/revista/r21_r07.htm Acesso em: 20 de junho de 2009.

LEITE, D. Moreira. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 84, n. 206/207/208, p. 187-196, jan./dez. 2003. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/113/115> Acesso em: 11 de dezembro de 2008.

_____. A pesquisa sobre organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000-2006): mapeamento e problematizações. *Rev. Brasileira de Educação*. En/Abr. 2009 v. 14 no. 40. Disponível em: www.anped.org.br/rbe/rbe.htm Acesso em: 19 de junho de 2009.

_____. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. *RBEP*, Brasília, v.79, n.192, maio/ago. 1998. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/222/223> Acesso em: 11 de abril de 2009.

MARTINS, R. Reprovar não educa. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. 13/02/2009. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/modules/news/article.php?storyid=775> Acesso: 22 de junho de 2009.

MIRANDA, M.G. A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva. *Revista brasileira da Educação*. Jan/abr/2009, vol.14 no. 40. Disponível em: www.anped.org.br/rbe/rbe.htm Acesso em: 19 de junho de 2009.

NASCIMENTO, G. Ensino reprovado. *Revista ISTOÉ*. 21 de junho de 2009. Disponível em: <http://www.terra.com.br/istoe/1597/educacao/1597ensino.htm> Acesso: 05 junho de 2009.

NEUBAUER, Rose. *Quem tem medo da progressão continuada? Ou melhor, a quem interessa o sistema de reprovação e exclusão social?* Artigo da SEE, São Paulo, 2001. Disponível em: www.crmariocovas.sp.gov.br. Acesso em 21 de janeiro de 2009.

PACHECO, E., ARAÚJO C. H. *Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a escola pública na opinião dos pais*. 2005. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/imprensa/2005/censoescolar/relatorio_qualidade.doc Acesso: 2 de junho de 2009.

PENIN, R.P.. Qualidade de ensino e progressão continuada. *SEESP/CNEP. A construção da proposta pedagógica da escola: planejamento 2000*. São Paulo, 2000. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pro_1.php?t=03 Acesso em: 21 de janeiro de 2009.

PIZZATO, M. C. ; HARRES, J.B. S. Inovação Curricular na Formação de Professores de Ciências. In: 2º ENCONTRO REGIONAL SUL DE ENSINO DE BIOLOGIA. 3ª JORNADA DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFSC FLORIANÓPOLIS, 02 a 04 de Novembro de 2006. Disponível em: http://www.erebiosul2.ufsc.br/trabalhos_arquivos/mesaredonda01B.pdf

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Avaliação, ciclos e qualidade do Ensino Fundamental: uma relação a ser construída. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 21, n. 60, Aug. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 Feb. 2009. doi: 10.1590/S0103-40142007000200003.

_____. Avaliação da Aprendizagem: Teoria, Legislação e Prática no Cotidiano de Escolas de 1º Grau. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p106-114_c.pdf Acesso em 27 de dezembro de 2008.

SOUSA, Sandra Maria Z. L; STEINVASCHER, Andréa e ALAVARSE, Ocimar M. “Ciclos e Progressão Escolar: indicações bibliográficas”. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v. 11, nº. 38, p. 99-114, jan/março 2003.

SOUZA, Aparecida Néri de. *A racionalidade econômica e a política educacional em São Paulo*. [2002] Disponível em: <http://sala.clacso.edu.ar/gsd1252/cgi-bin/library?e=d-000-00---0anped--00-0-0--0prompt-10---4-----0-11--1-es-50---20-about---00031-001-1-0utfZz-8-00&a=d&c=anped&cl=CL2.13&d=HASHe33611468444381482c00c> Acesso em 20 de junho de 2009.

STEINVASCHER, Andrea. *A implantação da progressão continuada no Estado de São Paulo: um caminho para a democratização do ensino?* Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

VARANDAS, J. *Avaliação de investigações matemáticas: Uma experiência*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://ia.fc.ul.pt/textos/jvarandas/index.htm> Acesso em: 21 de junho de 2009.

VIEGAS, Lygia de Sousa e SOUZA, Marilene Proença Rebello de. *A progressão continuada no estado de São Paulo: considerações a partir da perspectiva de educadores*. *Psicol. esc. educ.* [online]. dez. 2006, vol.10, no.2 [citado 09 Fevereiro 2009], p.247-262. Disponível na World Wide Web: http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572006000200008&lng=pt&nrm=iso. ISSN 1413-8557.

ANEXO 1

Ano: 2000

1) José Cleber de Freitas. Cultura e Currículo: Uma Relação Negada na Política do Sistema de Progressão Continuada do Estado de São Paulo.. 01/04/2000

Propõe-se, com esta tese, a partir de uma investigação teórica sobre as relações entre cultura, educação e currículo, analisar o Sistema de Progressão Continuada na Rede Estadual de Ensino de São Paulo. O suporte teórico investigativo está articulado em torno de quatro conceitos-chave: cultura, numa concepção social e antropológica, educação, como um dos meios de um projeto cultural de uma sociedade, currículo, como uma determinada seleção da cultura e reforma educacional, como uma ação político-cultural no cotidiano das escolas. Na articulação destes conceitos, aprofunda-se a discussão sobre conteúdos culturais selecionados que informarão a cultura escolar. Estes eixos serão utilizados como instrumentos de análise do Sistema de Progressão Continuada, cujo objetivo político-cultural é a superação da "cultura da repetência". A análise enfocará como esta reforma educacional não foi capaz de proporcionar aos/as educandos/as marcados/as pela discriminação e exclusão condições reais para utilizar-se dos recursos e das oportunidades da cultura. A idéia da garantia da continuidade de estudos falseia uma verdadeira solução cultural para o problema dos fracassos escolares, cuja causa está nas desigualdades sociais dos/as educandos/as. A metodologia centrou-se na análise do discurso oficial e dos/as educadores/as nas escolas, complementada com a minha história de vida na escola pública, acompanhando a implantação do Sistema de Progressão Continuada. (Tese)²¹

2) Rita de Cássia da Silva. Progressão continuada ou reprovação: camuflagem ou compromisso? Investigando os saberes de professoras primárias e secundárias da escola pública. 01/09/2000

O presente estudo pretendeu investigar saberes e crenças de professoras da escola pública paulista a respeito da reprovação escolar, no contexto da implantação da medida chamada pela Secretaria Estadual de Educação de "progressão continuada". Tendo como objetivo descobrir as possíveis fontes desses saberes e se haveria diferenças de concepções entre professoras primárias e secundárias realizamos entrevistas com 10 professoras de duas escolas públicas do ensino fundamental, sendo cinco de 1ª a 4ª séries e cinco de 5ª a 8ª séries, todas com pelo menos 10 anos de experiência. Os depoimentos foram organizados em temas (papel do professor e escola, reprovação e progressão continuada) e foram analisados tanto por sujeito quanto pelo nível de escolaridade no qual lecionam. Os resultados apontam que, embora reconhecendo o efeito estigmatizador prejudicial da reprovação, várias professoras consideram que individualmente ela pode contribuir para sinalizar a necessidade de maior esforço do aluno e/ou controlar seu comportamento inadequado. Apenas duas professoras são frontalmente contra a reprovação, exatamente as que têm maior clareza sobre a importância do trabalho docente. Por outro lado, a progressão continuada é questionada pela maioria das entrevistadas pelas consequências que pode gerar no cotidiano da escola, como o empobrecimento de exigências de domínio dos conteúdos escolares e a desvalorização do rendimento escolar cotidiano do aluno. As entrevistadas revelam que as professoras primárias se mostraram muito mais críticas em relação à medida da progressão continuada, ao papel da escola e do conhecimento. Ainda que elas não reconheçam explicitamente, é decisiva a influência da formação continuada para construção de seus saberes, que também incorporam elementos de sua experiência pessoal e trocas na escola. O estudo alerta para a necessidade dos órgãos gestores da educação reverem os processos de implantação de medidas educacionais, os quais não podem mais continuar penalizando/ignorando os saberes e crenças dos professores, que precisam ser incluídos em tentativas de repensar a escola.

3) Silene Fontana. Escola pública paulista: local que não reprova e nem ensina?.01/12/2000

Este estudo trata da questão do fracasso escolar nas instituições públicas de ensino paulista. As reflexões pautam-se nas ações desenvolvidas na implantação e execução do Projeto Reorganização da Trajetória Escolar do Ensino Fundamental: Classe de Aceleração da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo e no regime de Progressão Continuada. O tratamento metodológico teve a predominância da pesquisa qualitativa. Através de fatos, relatos e entrevistas desenvolveu-se a compreensão de que o fracasso na escola, muitas vezes, vem antes da reprovação. A cultura de resistência ao novo dos professores e a falta de competência de profissionais da educação em lidar com a classe popular afloram ao longo da pesquisa, permitindo, desse modo, desenvolver análises e sugerir novas ações para diminuir a distância entre a ideologia proclamada e as ações desenvolvidas.

Ano: 2001

1) Agostinho Nunes de Brito. O regime de progressão continuada e a formação de professores: um estudo sobre as iniciativas da secretaria da educação do estado de São Paulo 1996 - 1998. 01/05/2001

Este trabalho procurou analisar a relação entre dois programas implementados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, no período de 1996 a 1998: a proposta e ações do Programa de Educação Continuada - PEC como um dos meios para garantia de que o Regime de Progressão Continuada - RPC não se restringisse à pura diminuição dos índices de repetência e evasão, mas que redundasse em melhoria da qualidade de ensino, tal como a própria Secretaria anunciou à época do lançamento de sua política de governo. Toda a literatura rastreada bem como as experiências anteriores de eliminação do sistema seriado apontaram para a necessidade de uma série de medidas no sentido de se diminuir os riscos de que a eliminação da reprovação por série não redundasse em diminuição da qualidade de ensino, sendo que uma das maiores ênfases residiu na preparação dos professores, com preocupação especial sobre as formas de avaliação que superassem o uso da reprovação como arma para garantia da dedicação dos alunos aos estudos. Nesse sentido, tendo em vista que as duas iniciativas acima foram implementadas como parte das políticas da SEE, procurou-se verificar quais as ações do PEC que privilegiaram o professor e, junto a ele, os impactos que o RPC causava em sua atuação, em especial sobre a avaliação escolar. Para tanto, subdividimos nossa investigação

²¹ Destacamos as teses de doutorado, os textos não destacados são dissertações de mestrado).

em dois momentos: - no primeiro, investigamos a duas propostas, do ponto de vista global, através da análise de documentos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo; e - no segundo, estabelecemos recorte em um dos pólos em que o PEC foi subdividido (Pólo Três), referente à região de Mogi das Cruzes e três distritos da Zona Leste da Capital de São Paulo (Itaquera, São Miguel Paulista e Guainazes), em que procuramos analisar, em maior profundidade, a relação entre o trabalho realizado com os professores, a questão da avaliação escolar e a implantação do RPC. Pudemos verificar que, embora houvesse um discurso inicial de privilegiamento dos professores e da preocupação com os impactos do RPC, as propostas e ações do PEC não privilegiaram os professores, bem como muito pouca relação houve entre as ações do Programa e os impactos oriundos da implantação do RPC, o que é demonstrativo de um distanciamento entre o discurso oficial e suas ações concretas, bem como da falta de integração de ações que pareciam compor uma nova forma de se organizar as políticas educacionais.

2) Edaguimar Orquizar Viriato. Política Educacional do Estado de São Paulo (1995-1998) Desconstrução da Escola Pública. 01/02/2001

O nosso trabalho de doutoramento tem o objetivo de averiguar as implicações que as medidas e os projetos da SEESP, no período de 1995 - 1998, causaram para a organização das Escolas Estaduais Públicas. A nossa hipótese é a de que a Política Educacional da SEESP contribuiu para a desconstrução da Escola Pública, contribuiu para a sua privatização. Desenvolvemos o estudo a partir da análise de documentos elaborados pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), pelo Ministério da Educação e Desporto (MEC), pela SEESP, pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP). Também consideramos o intermédio da imprensa escrita e a realização de entrevistas com Dirigentes Regionais de Ensino e Diretores de Escola pertencentes à Região do ABC Paulista. O desenvolvimento do nosso trabalho tem a sua origem em três inquietações que estão interligadas e que perpassam os nossos objetivos. São elas: 1) as medidas e os projetos da SEESP que estão sendo implementados com o discurso governamental de acabar com o centralismo e a burocracia do Estado, de abrir espaços para o exercício da participação, da autonomia e da descentralização no cotidiano das escolas públicas; 2) as políticas educacionais do atual governo do Estado de São Paulo que giram em torno de uma redefinição do papel do Estado Brasileiro; 3) a eficácia da escola pública que depende de sua eficiência na condução do sistema escolar bem como na capacidade de atender às demandas educativas. Essas inquietações fazem-se presentes nas leituras teóricas e na pesquisa empírica, e permitem discorrer a respeito do tema do trabalho. Para tanto, perseguimos os seguintes objetivos: 1) analisar as medidas e os projetos da SEESP no período de 1995 a 1998, articulando-as/os aos termos descentralização, autonomia e participação; 2) refletir a respeito da política educacional paulista diante do processo de redefinição do papel do Estado; 3) articular as medidas e os projetos da SEESP com a organização administrativa, financeira e pedagógica da Escola Pública. Dentre as medidas e projetos implantados e implementados pela SEESP, ressaltamos: Extinção das Divisões Regionais de Ensino, Indicação dos Dirigentes Regionais de Ensino, Fortalecimento das Diretorias de Ensino, Cadastramento dos Alunos, Reorganização das Escolas, Progressão Continuada, Classes de Aceleração, Salas-ambiente, Programa de Educação Continuada, Escola nas Férias, Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo e Regimento das Escolas Estaduais. Os resultados do nosso estudo têm evidenciado que a desconstrução da Escola Pública está se materializando nas políticas do Estado de São Paulo. (Tese)

3) Maria Nazaré do Nascimento Guimarães. Práticas pedagógicas em época de progressão continuada: um olhar sobre a avaliação. 01/10/2001

Este estudo refere-se a uma pesquisa realizada numa escola da rede pública do Município de Marília - S/P e teve como objetivo investigar as concepções e práticas pedagógicas e avaliativas de duas professoras que atuam na 3º e 4º série do ensino fundamental no contexto de implementação da política pública da Progressão Continuada e que influenciam essa proposta vem tendo na prática pedagógica dessas professoras. A preocupação maior desse estudo centrou-se no processo avaliativo que as professoras desenvolvem suas práticas, destacando-se a forma como realizam esse processo, que instrumentos utilizam, quais os critérios que usam para selecionar esses instrumentos e de que forma realizam o registro do processo avaliativo. O estudo de natureza qualitativa teve como fonte de coleta de dados a análise documental, as entrevistas semi - estruturadas e a observação em sala de aula e em outros eventos do cotidiano escolar. Os dados analisados revelam que a implantação de uma nova política no Estado de São Paulo que preconiza a mudança na forma de avaliação não ocorreu, pois as professoras incorporam o discurso oficial em suas falas sobre as mudanças, entretanto na prática continuam utilizando a mesma metodologia, onde a atuação docente é pautada muito mais pelas suas convicções, crenças e vivências do que pela formação ou pela percepção da importância de se adotar uma nova proposta educacional. A análise da realidade vivenciada nas classes observadas nos suscitou uma preocupação quanto a validade da política pública, pois da maneira como está sendo implementada dificilmente trará resultados significativos para os alunos em virtude de percebermos que a aplicabilidade dela não contempla a "melhoria" da qualidade do ensino, correndo o risco de ser mais uma proposta que "passou" sem deixar grandes benefícios ao sistema educacional.

4) Cecília Ribeiro Duarte de Oliveira. A avaliação da aprendizagem no contexto da progressão continuada.. 01/10/2001

Este trabalho tem por objetivo aprofundar o estudo do tema avaliação, em especial quando efetuada dentro de uma sistemática de ensino/aprendizagem organizada em ciclos. Faz uma retrospectiva histórica do tratamento pedagógico dado à avaliação na educação brasileira, dos jesuítas até o momento atual. Na pesquisa propriamente dita, analisa a fala dos profissionais de educação sobre o tema avaliação, especialmente quando ela se realiza num contexto diferenciado, como no sistema de progressão continuada, - no qual se oferece ao aluno oportunidade de avanços contínuos, sem retrocessos ou repetência - procurando detectar suas representações sobre ele e procurando indícios, nessa fala, sobre a prática dos educadores nos momentos de avaliação de aprendizagem. A conclusão a que se chega é que o profissional, de modo geral, não internalizou as novas concepções de avaliação, suas características e os momentos adequados de empregá-las, e não coloca em prática, portanto, essa nova avaliação necessária para um sistema de ensino que pretende ser democrático e operar a inclusão e o sucesso escolar de todas as crianças.

5) Chelsea Maria de Campos Martins. Discutindo o Programa de Correção de Fluxos no Contexto do Regime de Progressão Continuada - um estudo de caso. 01/08/2001

Como a LDBEN/96 vem provocando mudanças e inovações pedagógicas na Educação e, entre estas mudanças, a que mais provoca discussão é o Regime de Progressão Continuada, pois modifica o funcionamento do ensino que antes era em seriação passando agora a se realizar por ciclos. Assim, no contexto da Progressão Continuada, observando o Programa de Correção de Fluxos, por meio de um estudo de caso, no I Ciclo (da 1ª à 4ª série) do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual. Os resultados revelaram aspectos provocadores de reflexões diante da Progressão Continuada, aparentemente, os docentes confirmaram que não são contrários ao regime proposto, porém o tema provoca muitas discussões entre eles. Os pais dos alunos da Classe de Correção de Fluxos, consideraram as aulas de reforço paralelo e a proposta pedagógica do Programa de Correção de Fluxos uma inovação pedagógica positiva para a educação de seus filhos. Os alunos pesquisados, continuaram com a conceito de avaliação para aprovar ou reter; diferente, portanto, da concepção proposta no Regime de Progressão Continuada.

6) Josilda Maria Belther Silva. Progressão Continuada por Ciclos, Trabalho Docente e Qualidade do Ensino: Um Estudo de Caso em Escola de Ensino Fundamental do Interior Paulista. 01/09/2001

Esta pesquisa teve como tema a progressão continuada por ciclos instituída no ensino fundamental no Estado de São Paulo por meio da Deliberação 07/97. Investigou-se especificamente o grau de aceitação e comprometimento do corpo docente com a proposta de progressão continuada, requisitos essenciais para o êxito da mesma. A pesquisa foi realizada por meio de levantamento bibliográfico, análise documental e estudo de caso em uma escola de ensino fundamental do interior paulista. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas com professores de diferentes disciplinas, coordenador pedagógico e diretor da escola. O estudo permitiu concluir que os professores investigados apresentam grande resistência à essa medida da política educacional do Estado de São Paulo, ou seja, à progressão continuada. Essa resistência é justificada pelos professores em termos da perda de autoridade e alteração nas relações de poder em sala.

7) Eike Freshse. Democratização em xeque? Vicissitudes da progressão continuada do ensino paulista em 1999..01/12/2001

Este estudo se propõe discutir a temática de democratização no ensino paulista a partir da compreensão de como professores de uma escola pública estadual paulista na zona Sul da cidade de São Paulo percebem, em seu dia-a-dia durante o ano de 1999, as relações pedagógicas que se configuram no então recém-instaurado contexto de vigência da progressão continuada - instrumento legal de democratização do ensino implementado politicamente no cenário paulista em 1998. Adotando o enfoque antropológico como via teórico-metodológica para a investigação e interpretação da temática, realizou-se na escola uma etnografia, assumida não como técnica de pesquisa, mas como via metodológica de interpretação dos dados. Analisaram-se as práticas discursivas e pedagógicas dos docentes, não com o intuito de opor uma à outra, mas de considerá-las como pistas complementares para a busca dos significados que os professores atribuem à relação pedagógica que travam com o aluno na instituição em meio à vigência dessa nova medida educacional; em outras palavras, suas representações sobre a relação pedagógica. Isso implicou tematizar como são concebidos pelos docentes o aluno e o trabalho no contexto político-educacional que marca a escola em 1999. Para tanto, contudo, foi necessário realizar, na primeira parte do estudo, um levantamento histórico a respeito das medidas que visaram a democratização do ensino na história da educação brasileira no decorrer do século XX. Mas também foi fundamental analisar a estrutura argumentativa dos discursos acadêmicos referentes à atual política - de progressão continuada - em curso. Por meio do confronto desses discursos produzidos "fora da escola", com as falas e práticas produzidas dia a dia "dentro da escola" selecionada durante o ano letivo de 1999, visou-se aprofundar a nossa própria visão, enquanto pesquisadores e estudiosos da educação, acerca dos dilemas da democratização do ensino em São Paulo atualmente. Observaram-se três surpreendentes regularidades na estrutura de argumentação tanto dos discursos acadêmicos quanto das representações dos docentes da escola estudada: a presença recorrente de alusões ao que falta e ao que deveria ser, na instituição escolar, para que a progressão continuada pudesse ser bem-sucedida; mas também referências constantes àqueles que seriam os culpados pelo atual estado de coisas vigente na escola pública brasileira hoje. A maneira como esses três elementos se interrelacionam no interior dos argumentos exerce um efeito perverso sobre o próprio ponto de partida, que é a democratização do ensino: colocam-na em xeque.

Ano: 2002

1) Cláudia Cristina Fiorio Guilherme. A Progressão Continuada e a inteligência dos professores. 01/06/2002

A fragilidade das mudanças em educação, sobretudo a implantação da Progressão Continuada no Estado de São Paulo, é destacada neste estudo com ênfase no impacto do novo regime sobre a prática dos professores dos anos iniciais do Ciclo I. O acirramento das dificuldades docentes impulsionou a pesquisa no sentido de desvelar o que havia por trás de aparentes resistências comuns aos projetos governamentais. Dados foram coletados por meio de entrevistas coletivas e individuais, tendo como sujeitos professores de Ciclo I e posteriormente coordenadores e supervisores de ensino, com o objetivo de caracterizar práticas sob a ótica dos professores e daqueles que prezam pela implantação e manutenção do novo regime. As discussões acerca das narrativas indicaram uma terceira via, além das resistências e da acomodação dos sujeitos, a dos usos que os sujeitos fazem das prescrições oficiais. Para analisar de maneira inovadora e coerente com os indicativos dos dados utilizou-se categorias desenvolvidas por Certau (1994), que foram ampliadas e adaptadas à educação. Ao discorrer sobre estas categorias amplas, estratégias e táticas, foi possível encontrar uma gradação entre umas e outras que revelam, acima de tudo, os mecanismos inteligentes que os professores utilizam aceitando o novo - estratégias harmônicas e acomodativas,- ora para preservar seus saberes e crenças- estratégias remanescentes- ora para atender às necessidades dos alunos em sala de aula- táticas inventivas e resistentes. Nesse sentido as hipóteses foram comprovadas, pois o professor processa o regime aceitando-o ou resistindo em vários níveis, como também se confirmou a essência da seriação ainda presente no cotidiano escolar. Finalmente, entendendo o professor como sujeito e não objeto das mudanças, mostra-se como ainda são desconsiderados os saberes docentes na elaboração das políticas e dos pacotes educacionais. (Tese)

2) Joaquim Bento Feijão. Progressão Continuada: um desafio a ser enfrentado no cotidiano escolar.. 01/05/2002

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa empírica e teórica sobre a implementação do Regime de Progressão Continuada nas redes municipal e estadual do ensino fundamental. Pretendeu-se demonstrar os encontros e desencontros da aplicação deste sistema no cotidiano das escolas e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem. Para a realização deste estudo, buscou-se apoio em teorias sobre a avaliação da aprendizagem, que abordassem as questões cognitivas e sociais. Com a intenção de garantir a operacionalização do trabalho, foram usados os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa de campo com profissionais da educação de vinte escolas públicas do ensino fundamental de Marília; pesquisa bibliográfica direcionada ao tema escolhido; levantamento documental e resgate da vivência profissional do mestrando. A estrutura do trabalho consta de uma visão ampla sobre a avaliação da aprendizagem em seus múltiplos aspectos, da implantação da Progressão Continuada e de uma análise de sua aplicação no interior das escolas. Através deste estudo, constatou-se que a adoção do Regime de Progressão Continuada e concretização de seus resultados dependem de uma alteração radical da concepção de ensino, de aprendizagem e da avaliação da aprendizagem, rompendo eventuais resistências ao que hoje é cientificamente comprovado: que toda criança é capaz de aprender, se lhe forem oferecidas condições de tempo e de recursos para que exercite suas competências ao interagir com o conhecimento.

3) José Adinan Ortolan. Políticas Públicas em Educação: A Escola de Implementação de Cara Nova. 01/10/2002

Este trabalho tem como objetivo analisar a implementação do programa de governo do Estado de São Paulo para a área da educação, no período de 1995-2000, intitulado: "A Escola de Cara Nova". Tem como hipótese que esse programa seguiu algumas características próprias da atuação do Estado num período de reforma de tendência neoliberal, em especial nas questões da imposição de políticas públicas e da valorização das questões econômicas em detrimento das questões sociais foram fontes: os documentos da Secretaria de Estado da Educação (SEE/SP) e Conselho Estadual da Educação, pesquisas publicadas sobre esse programa, programas de governo de Mário Covas (1994 e 1998) e documentos do Sindicato dos Professores da Rede Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP). O trabalho está dividido em duas partes. Na primeira fizemos um levantamento teórico-metodológico das análises das políticas públicas, com destaque às etapas de estudo das políticas: construção da agenda, formulação, implementação e avaliação. Fizemos também uma análise histórico-econômica da ascensão e queda do modelo do "Welfare State" e da ascensão do modelo econômico neoliberal. No final apresentamos as características da atuação do Estado nesse novo modelo e uma pequena introdução ao caso latino-americano e brasileiro. A segunda parte foi dedicada ao programa "A Escola de Cara Nova". Analisamos o contexto sócio-político-econômico e educacional, que forjou a construção da agenda dessa política pública. Em seguida analisamos a formulação do programa de governo de Mário Covas em 1994 e 1998, com destaque para a área da educação. Por fim, analisamos as ações e projetos implementados: medidas administrativas - reforma administrativa, reforma curricular, novo plano de carreira e normas regimentais básicas das escolas estaduais; medidas de descentralização - municipalização do ensino; medidas de gestão pedagógica - Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, sala-ambiente, classes de aceleração, Programa de Educação Continuada, a "Escola de Cara Nova na Era da Informática" e Progressão Continuada. Em cada um dos três grupos de medidas analisados fizemos uma relação com as características de atuação do Estado na era neoliberal apresentada na parte I deste trabalho. Os resultados de nosso estudo nos levam a afirmar que a maioria dessas características apresentada estavam presentes na implementação desta política educacional, em especial o autoritarismo e o economicismo, confirmando a hipótese inicial.

4) Maria Tereza Alves Cordeiro. Processo de Avaliação no Sistema de Progressão Continuada da Rede Pública Estadual: Dificuldade Real ou Resistência Cultural?. 01/05/2002

A Dissertação apresenta a pesquisa realizada pela pós-graduanda, na qual o tema da AVALIAÇÃO como instrumento de aprendizagem é estudada no contexto dos autores atuais (Philippe Perrenoud, Charles Hadji, Carlos Rosales, Gimeno Sacristán) relacionado com o contexto da LDB, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e da legislação própria da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A partir das discussões deste cenário, integrando teorias educacionais e legislação, a pesquisadora se debruçou sobre a atual legislação da Progressão Continuada implantada na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, e procurou encontrar o por que das deficiências de sua implantação. Neste caminho, encontrou-se com os professores e suas reflexões sobre o tema. Aspectos culturais, históricos e legais vieram à tona e foi necessária a integração destes conhecimentos para se chegar a algum resultado.

5) Dirley Aparecida Malavazi Martins da Silva. Progressão continuada na educação fundamental de 5ª a 8ª séries: caminhos, possibilidades e limites de mudanças.. 01/04/2002

O presente trabalho teve como objetivo central investigar as possibilidades e limites de uma avaliação contínua em processo, no regime de Progressão Continuada, no ensino fundamental organizado em ciclos. Nesse processo buscou-se, primeiramente, resgatar, na história oficial da educação nacional e paulista, as bases legais que deram origem às atuais políticas de reorganização da escola, cuja centralidade era rever a avaliação. Em um segundo momento, buscou-se detectar como os professores vêm concebendo e incorporando ao seu trabalho as orientações advindas de órgãos centrais, tendo em vista a nova sistemática de avaliação. Numa abordagem qualitativa, a metodologia envolveu análise documental, observação, questionário e entrevistas. Da análise dos documentos e das falas dos professores emergiram categorias que permitem vislumbrar um descompasso entre o proposto, no sentido de uma avaliação re-significada, de regulação das aprendizagens, motivadora e de qualificação do ensino, e o efetivado na escola, onde predominam práticas de avaliação certificativa, controladora e centrada na quantificação de resultados. A dissertação problematiza tais práticas e desvela os caminhos buscados pelos professores para atenderem as orientações legais da Progressão Continuada. Discute o impasse originário dessas mesmas práticas sobre o rendimento escolar dos alunos e o ensino e situa a avaliação formativa como elemento central na transformação da prática avaliativa.

6) Rosa Doraci Vieira Carvalho. A universidade e formação de professores para o ensino fundamental e médio: um olhar para a progressão continuada. 01/12/2002

Este trabalho está inserido na Linha de Pesquisa A Universidade e a Formação de Professores para o Ensino Fundamental e Médio. Aborda o Regime de Progressão Continuada instituído nas escolas da rede pública estadual paulista, a partir de 1998, no

âmbito da trajetória histórica da escola brasileira, caracterizada como uma escola seletiva e que foi lentamente se abrindo às camadas populares. Busca contextualizá-lo no quadro das atuais políticas educacionais. Interpreta-o sob a ótica de estudantes dos últimos anos dos cursos de Licenciatura da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Pardo a respeito dos seus efeitos e impactos. A metodologia constou além de estudo bibliográfico, de um questionário respondido por aqueles estudantes. Tem como objetivo obter dados que permitem conhecer as diferentes interpretações dos sujeitos, considerados como futuros professores e refletir a respeito de possíveis orientações que, a partir dos dados obtidos poderão contribuir na formação de docentes para o ensino fundamental e médio. Os resultados desta pesquisa estão centrados na necessidade de se repensar a ação docente diante das mudanças que vêm ocorrendo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, principalmente no que se refere à implantação do sistema de ciclos com Regime de Progressão Continuada.

7) Lygia de Sousa Viégas. Progressão Continuada e suas repercussões na escola pública paulista: concepções de educadores.. 01/12/2002

A presente pesquisa objetiva conhecer concepções de educadores sobre a Progressão Continuada. Esta política pública foi implementada nas escolas públicas paulistas de Ensino Fundamental em 1998, visando transformar a realidade dos altos índices de reprovação e evasão. Para tanto, apresenta um breve resgate histórico da proposta de organização do ensino em ciclos no Estado de São Paulo, bem como o entendimento da Progressão Continuada a partir das perspectivas oficial, sindical e acadêmica. Inspirada no estudo de caso etnográfico, a pesquisadora acompanhou, durante um semestre, um grupo de professores de uma escola estadual paulista. O trabalho de campo compreendeu: grupos reflexivos com professores e entrevistas individuais com coordenadora pedagógica, supervisora de ensino e professores. A análise qualitativa dos dados abordou principalmente o processo de implantação da Progressão Continuada na rede pública paulista e como, em seu interior, realiza-se a aprovação e a reprovação, a avaliação, o reforço, a frequência e o trabalho docente. A partir da pesquisa realizada, destacam-se as seguintes repercussões desta política pública sobre as escolas da rede pública paulista: a exclusão no interior da escola, que atinge alunos (promovidos automaticamente) e professores (apartados da discussão e planejamento desta proposta); a resistência docente a esta proposta (analisada da perspectiva política); o mal-estar docente vivido nesse contexto e a manutenção do preconceito que assola as escolas e atinge especialmente os alunos das classes populares.

8) Ocimar Munhoz Alavarse. Ciclos: a escola em (como) questão.

Diante de iniciativas de organização do ensino fundamental em ciclos, em contraste com a seriação, verificadas, sobretudo, nas duas últimas décadas, este trabalho, tendo por objeto ciclos, efetua um dimensionamento inicial dessas iniciativas e um levantamento das concepções de ciclos presentes na literatura, em documentos legais e oficiais de natureza variada, com destaque para a LDB, os PCN, e as manifestações do CEE-SP e do CNE. Partindo da hipótese de que existe uma grande diferenciação conceitual nesta temática, resgata, ainda, contribuições de algumas iniciativas de redes públicas municipais, particularmente de São Paulo, Belo Horizonte e Porto Alegre, sendo que a proposta de ciclos da rede paulistana, implementada em 1992, é apresentada em maior profundidade. Esta dissertação situa-se dentro das preocupações com o fracasso escolar, persistente no Brasil sob vários critérios, para que se possa dar consequência à democratização do ensino. Reconhece também a existência de uma crise da escola, expressa em questionamentos de seus valores e finalidades. Considera-se que esse quadro de negação de direitos e de impasses coloca, portanto, a escola em questão. Aponta-se que uma saída histórica nessa situação não comporta medidas paliativas de curto alcance ou limitadas a poucos aspectos do complexo fenômeno escolar, mas que, sem abstrair os determinantes de sua existência, a escola precisa ser pensada de conjunto, ser apreendida como questão. Caracteriza a seriação como forma de organização a ser superada pelos ciclos e, destacada a dimensão político-cultural da escola, aborda a concepção de ciclos, problematizada em seus delineamentos históricos, relacionando-a com temas correlatos tais como progressão continuada, promoção automática, currículo e avaliação. Indica-se que propostas de ciclos devem ser pensadas não como experiências localizadas, mas sim como iniciativas capazes de dar sentido e significância para a escolarização de milhões de alunos, imperativo da democracia e tarefa para políticas públicas.

9) Tamara Fresia Montovani de Oliveira. O Fracasso Escolar e a "Cultura Ideal" Em Uma Escola da Rede Estadual Sob o Regime de Progressão Continuada.. 01/06/2002

O presente trabalho propôs uma discussão em torno do fracasso escolar em uma escola estadual após a implementação do Regime de Progressão Continuada no Estado de São Paulo. Para isso, buscou-se identificar, descrever e discutir o embate entre as necessidades produzidas no cotidiano escolar e as demandas do Poder Público para a escola. A investigação, de caráter qualitativo, foi realizada em uma escola estadual de Ciclo II do Ensino Fundamental, por meio de observação direta, entrevistas e análise de documentos produzida pela escola. Procurou-se conhecer, no âmbito das práticas escolares, problemas e possibilidades associadas a um possível movimento de enfrentamento do fracasso escolar. Na análise buscou-se focalizar a cultura escolar para a compreensão da distância entre o proposto e o realizado na efetivação do Regime de Progressão Continuada na escola pesquisada.

Ano: 2003

1) Regiane Helena Bertagna. Progressão continuada: limites e possibilidades.. 01/02/2003

O presente trabalho discute o regime de progressão continuada implantando na rede estadual de ensino de São Paulo (1998). Depois de caracterizada através de documentos oficiais a nova proposta, foi dedicado um ano (2000) de acompanhamento da mesma em uma escola de Campinas -SP. Foram observadas quatro turmas de um mesmo ciclo de aprendizagem (uma turma de cada ano escolar - 1ª. A 4ª.Série do ciclo I), registrando o cotidiano da escola,além dos seus momentos coletivos. Foram realizadas, também, entrevistas com a direção, coordenação e professoras responsáveis pelas turmas observadas e com 124 alunos. A partir da análise os dados demonstraram a presença da seletividade escolar, principalmente através da presença da avaliação informal. (Tese)

2) Silvia Maria Riceto Ronchim Passeri. O Autoconceito e as dificuldades de aprendizagem no Regime de Progressão Continuada. 01/06/2003

O objetivo deste estudo foi verificar o autoconceito de crianças com e sem dificuldades de aprendizagem, inseridas no regime de progressão continuada do ensino fundamental. O autoconceito apresentou-se com a média mais baixa entre as crianças com dificuldades de aprendizagem. As crianças com desempenho escolar superior apresentaram também índices de autoconceito acima da média. O autoconceito escolar foi identificado como o mais baixo entre o autoconceito pessoal, social e familiar, e este último, com médias mais altas entre as crianças que não possuem dificuldade de aprendizagem. mediante os dados obtidos, podemos inferir que, no nosso estudo, o desempenho escolar possui relação significativa com o autoconceito. (Tese)

3) Elisabete Aparecida Coelho. A progressão continuada no ensino fundamental e a cultura dos professores - Uma contribuição para o entendimento dos elementos constitutivos de uma cultura enquanto facilitadores e inibidores de mudança. 01/03/2003

Este trabalho analisa alguns pressupostos culturais dos professores de uma escola pública estadual do Paraná, desvelando como a cultura dessa categoria profissional atua, facilitando ou inibindo a progressão continuada, implícita no ensino em ciclo, imposta ao sistema público estadual. Na realização da pesquisa utilizamos o referencial teórico de Schein (1985) e o método de triangulação que privilegia tanto dados quantitativos quanto qualitativos. Usamos como técnicas de investigação, entrevista, depoimento escrito e questionário. Os dados foram analisados e apresentados em categorias temáticas tanto sobre a cultura quanto sobre a progressão continuada. O estudo revelou que as mudanças pretendidas pela progressão continuada foram completas enquanto prática prescrita, mas enquanto reforma educativa não propiciaram a transformação da realidade da escola na medida do planejado, em decorrência da forma como o sistema acabou gerenciando essa inovação e das condições objetivas dadas às escolas para fazer frente a essa mudança. Juntamente com esses dois aspectos, percebemos que os professores absorveram essa inovação de maneira bastante peculiar em decorrência de suas características culturais. O jeito de ser da escola ainda é marcado mais pela força da continuidade do que pela mudança, em decorrência de pressões externas. Os professores revelam uma descrença quanto à intencionalidade do governo quando apresenta propostas inovadoras às escolas. A análise dos pressupostos culturais facilitadores da progressão continuada, segundo as categorias teóricas de Schein (1985), revela que : o relacionamento da organização com o ambiente, a natureza da realidade e verdade, natureza do espaço, natureza dos relacionamentos humanos são elementos culturais que facilitam a mudança. Os pressupostos culturais inibidores da mudança são: a postura sempre voltada a controlar/administrar as exigências do ambiente externo, a natureza da atividade humana quase sempre reativa, e a natureza do tempo voltado para o presente ou passado. Ao trazer à tona esses elementos, mostramos os mecanismos implícitos nesse processo de mudança em que privilegamos o saber e o fazer dessa categoria profissional frente a essa inovação. A hipótese de que essa inovação exige novos valores e crença se confirma, e no caso específico da escola estudada está ocorrendo um processo de assimilação de valores que respaldam essa inovação. Ao desvelarmos as crenças e os valores desses professores, trouxemos nossa contribuição mostrando que a construção de uma escola mais qualitativa, mais justa, mais humana, enfim mais inclusiva, passa necessariamente pela possibilidade de realizar e refletir sobre os dados de estudos que privilegiem a fala e o fazer dos professores na escola. (Tese)

4) Paulo Henrique Arcas. Avaliação da Aprendizagem no Regime de Progressão Continuada: o que dizem os alunos.. 01/06/2003

Este trabalho aborda o tema da avaliação da aprendizagem. O objetivo da pesquisa foi investigar que significados a avaliação tem assumido para os alunos uma vez que, após a implantação do regime de progressão continuada, no estado de São Paulo, ela não tem a função de servir à decisão de promoção ou retenção dos alunos. Inicialmente foi realizado o levantamento da literatura sobre o tema da avaliação, o estudo da legislação federal e estadual e dos documentos oficiais relativos ao assunto. Para investigar o que dizem os alunos, realizou-se uma pesquisa qualitativa, entre os anos de 2001 e 2002, em uma escola que oferece ensino fundamental (1ª a 8ª série), localizada na cidade de São Paulo. O estudo amparou-se nos trabalhos sobre avaliação da aprendizagem, realizados por Abramowicz, Camargo, Hoffmann, Lima, Luckesi, Saul, Sousa, Vasconcellos e em pesquisas que discutem a progressão continuada, desenvolvidas por Paro e Bertagna, e outros. Dentre as conclusões desta pesquisa pode-se apreender duas proposições bastante relevantes para a discussão sobre o significado da avaliação. Primeiramente, apesar da vigência da progressão continuada no ensino fundamental, a possibilidade de reprovação não desapareceu, continuou existindo através do SARESP e do limite de faltas. Outra questão é que a difusão da idéia de que os alunos haviam se desinteressado pelos estudos devido à implantação da progressão continuada, gerando uma desvalorização da escola, não pode ser identificada neste caso. Ao contrário, nas falas dos alunos entrevistados, eles apontaram a escola com a principal forma de ascensão social, de melhoria de suas vidas, demonstrando que a falta de escolaridade e de conhecimento acarretam uma vida sofrida, de desemprego e de péssimas condições. Outra constatação bastante importante está em afirmar que não há como mudar apenas a avaliação, é necessário mudar a função da escola, seu papel para as crianças e jovens da classe trabalhadora, que dela tanto necessitam. É preciso pôr a escola a serviço de quem a utiliza, tornando-a instrumento de transformação da sociedade e não de sua reprodução.

5) Andrea Steinvascher. Progressão Continuada no Estado de São Paulo: um caminho para a democratização do ensino?. 01/07/2003

Esta pesquisa teve por objetivo avaliar a implantação da progressão continuada no Estado de São Paulo, buscando apreender possibilidades e limites desta política. Para esta investigação analisamos documentos da Secretaria de Educação e do Conselho Estadual de Educação sobre a progressão continuada e outras medidas a ela relacionadas, assim como manifestações dos sindicatos e associações de profissionais da educação da rede pública paulista: APEOESP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, UDEMO - Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo, APASE - Sindicato de Supervisores do Magistério do Estado de São Paulo e CPP - Centro do Professorado Paulista. No Brasil, a reestruturação do ensino através da progressão continuada tem se caracterizado como uma tendência nacional, principalmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no 9394/96, sendo implementada de diferentes formas, em diversas redes estaduais e municipais de ensino. Esta política tem referências em propostas já delineadas nos anos 20 e

discutidas, com maior profundidade, na década de 50. A rede pública do Estado de São Paulo vivenciou sua primeira experiência de reestruturação do ensino em 1968, quando o primário foi organizado em dois níveis. Em 1984, implantou-se o ciclo básico de alfabetização, envolvendo os dois primeiros anos de escolarização, e em 1998, a progressão continuada foi instituída, organizando o ensino fundamental em dois ciclos. Esta medida pressupõe uma nova concepção da trajetória escolar, tocando em aspectos fundamentais da organização: fragmentação curricular, mecanismo de aprovação/reprovação, papel da avaliação da aprendizagem, relações entre os envolvidos no processo educacional e gestão escolar. Acreditamos que esta política tem o potencial de estabelecer um movimento de repensar a escola, questionando sua finalidade, podendo, assim, fortalecer o compromisso entre educadores, alunos e pais, com a aprendizagem de todos. Porém, evidencia-se grande polêmica em torno da organização do ensino através da progressão continuada no Estado de São Paulo, visto que, ao mesmo tempo em que potencialmente é uma medida de democratização do ensino; sua implantação pode apenas alterar os índices educacionais, dissimulando o fracasso escolar e mantendo à escola o papel de selecionar os alunos.

6) Patrícia Helena Passos Perim. Progressão continuada nas escolas da rede estadual de ensino no estado de São Paulo: o debate sobre a democratização do acesso à educação. 01/03/2003

No ano de 1998, a Secretária da Educação do Estado de São Paulo, implantou em sua rede de ensino o sistema de Progressão Continuada, a partir da indicação n.º. 8/97 e deliberação n.º. 9/97, do Conselho Estadual de Educação de São Paulo. O até então 1º Grau passava a ser designado Ensino Fundamental e reorganizado em dois ciclos, o Ciclo I, corresponde às quatro primeiras séries, e o Ciclo II, às quatro últimas séries. Nesse contexto, a retenção só é possível entre a 1ª e a 3ª série do Ciclo I, e entre a 5ª e a 7ª série do Ciclo II, quanto os alunos apresentarem frequência inferior a 75% das aulas dadas e desempenho insatisfatório apesar das aulas de reforço e da recuperação de férias. A Progressão Continuada está fundamentada na premissa básica de que toda criança é capaz de aprender se lhe forem oferecidos tempo e recursos que lhe permitam exercitar suas competências ao interagir com o conhecimento e foi implantada com o argumento de que o sistema evita a reprovação e a evasão escolar, além de contribuir para o aumento da auto-estima e da motivação do aluno. Legalmente, já constava na Lei 5.692, de 1971, que "os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento", no entanto, foi apenas a partir da LDBEN 9.394, de 20.12.96, que a ruptura com a prática classificatória de avaliação foi citada: "A educação básica poderá organizar-se em séries anuais períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar". O principal objetivo da pesquisa foi procurar trazer à tona o debate educacional suscitado pela implantação do regime de Progressão Continuada revelado pelos depoimentos de educadores e técnicos ligados ao governo, educadores e sindicato. Pretendeu-se discutir também, mesmo que de maneira incipiente, as relações entre as condições sócio-econômicas e políticas e as políticas educacionais implementadas, o problema persistente do fracasso escolar e sobre os modos de organização do sistema educacional. Para tanto, pesquisamos a legislação educacional, livros de referência de história do Brasil e de história da educação, jornais, principalmente o jornal O Estado de São Paulo, revistas especializadas, principalmente a revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Ao longo da pesquisa encontramos posições bastante antagônicas em relação à Progressão Continuada: a das autoridades tanto nas instâncias estaduais quanto federais, que defendem arduamente a proposta; a da comunidade de profissionais que atuam na área, de onde emergem críticas quanto à forma de implementação dessa política e ressalvas em relação às suas possibilidades de êxito nas atuais condições do sistema educacional; e de boa parcela das famílias envolvidas, que defende uma escola atrelada ao modelo seriado e critica o novo sistema pela ausência de mecanismos de incentivo para os estudos de seus filhos.

Ano: 2004

1) Adriana Patrício Delgado. Um estudo sobre práticas avaliativas no regime de progressão continuada: limites e possibilidades.. 01/06/2004

O trabalho relata a pesquisa realizada em uma escola pública estadual, localizada no município de São Paulo, após seis anos de implantação do regime de progressão continuada com proposta de ciclos. O objetivo precípua foi o de investigar as práticas avaliativas desenvolvidas pela escola e pelos professores, com o foco nas relações que a avaliação estabelece, direta ou indiretamente, com as condições de trabalho oferecidas aos docentes, com as demais práticas educativas da escola e, sobretudo, com as culturas escolar, docente e discente.

2) Cleidilene Ramos Magalhães. Escola e família: mundos que se falam? - Um estudo no contexto da implementação da Progressão Continuada. 01/02/2004

O presente estudo teve como objetivo analisar como se configuravam as relações escola-famílias no contexto da implementação da Progressão Continuada em uma escola pública paulista de Ensino Fundamental. Para o desenvolvimento da pesquisa foi utilizada como estratégia metodológica principal a entrevista em profundidade realizada com agentes educativos da escola (duas professoras, a Coordenadora e a Diretora) e com sete famílias e seus respectivos filhos, alunos de uma 7ª série da escola. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo "estudos de caso múltiplos". Ao estudar a interação entre a escola e as famílias no contexto de mudança nas políticas públicas educacionais foi possível conhecer, entre outras coisas, a opinião dos participantes sobre a importância da escola, o papel dos professores, a qualidade do ensino oferecido, o tipo de relação que a escola estabelece com as famílias dos alunos, o acesso das famílias e dos alunos às propostas educacionais desenvolvidas pela escola. Os resultados mostram que apesar da crescente indicação da literatura educacional e da legislação vigente a respeito da necessidade de a escola estabelecer uma relação mais estreita com as famílias dos alunos esta ainda está por ser construída. Embora todos os participantes considerem importante essa aproximação, alguns limites impedem que ela se realize de maneira satisfatória no cotidiano escolar. As relações vigentes entre a escola e as famílias baseiam-se na desigualdade de poder e estão centradas mais no ideal e nos

interesses estabelecidos pela escola e seus agentes do que nas reais possibilidades de interação e nos anseios das famílias e dos seus filhos. Além de estar em desvantagem cultural em relação aos participantes da escola, as famílias não obtêm os esclarecimentos devidos e necessários sobre as inovações e mudanças que ocorrem no seu interior e que afetam, de forma direta ou indireta, a escolarização dos filhos, mas são chamados a participar na escola para suprir as dificuldades que os professores têm com relação à aprendizagem e ao comportamento dos alunos. Aliado a estes aspectos, o processo de descontinuidade e fragmentação na elaboração e implementação das políticas públicas educacionais e seus efeitos na prática educativa e no cotidiano escolar puderam ser analisados, apontando para os cuidados que os gestores da educação devem ter se pretendem proporcionar à população um ensino de melhor qualidade. Ao invés de serem tomadas como simples executoras das políticas educacionais, a escola e a comunidade devem ser vistas como atores desse processo, uma vez que são os responsáveis diretos pela implementação, com sucesso, das propostas e também sofrem seus efeitos diretos. Se escolas e famílias se descobrirem como tal e se organizarem para refletir e participar das mudanças e propostas educacionais implementadas nas escolas, talvez estas possam, de fato, tornar as práticas escolares mais democráticas e eficientes e também, quem sabe, favorecer a democratização de e a participação popular em outros espaços da sociedade. (Tese)

3) Sandra Sueli de Castro Lacerda. A progressão continuada em exame: estudos sobre a primeira avaliação de ciclos no sistema de ensino do estado de São Paulo. 01/02/2004.

A presente Dissertação de Mestrado comprometeu-se com o objetivo de analisar a Primeira Avaliação de Ciclos no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, colocando em exame a Progressão Continuada. Desse modo, assumiu o compromisso de investigar o impacto causado pela Avaliação de Ciclos, tendo em vista que ela se configurava como um momento oportuno de se examinar os resultados obtidos pela implementação do regime de Progressão Continuada. O presente trabalho foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e documental, e estudo de caso de um aluno da quarta série do Ciclo I do Ensino Fundamental do período da manhã e de um aluno da oitava série do Ciclo II do Ensino Fundamental do período da tarde, que realizaram as provas de avaliação de Ciclo. O estudo permitiu concluir que a forma como foi realizada a Primeira Avaliação de Ciclos do Estado de São Paulo, acabou contradizendo o que preconizam a LD.Ben 9394/96 e a Deliberação CEE N° 09/97 que instituiu no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental e até mesmo os objetivos do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento do Estado de São Paulo), pois ao se colocar como somativa permitindo dar boas e más notas, aprovando e reprovando os alunos, criaram uma hierarquia, deixando assim de servir à regulação das aprendizagens.

4) Antonio Carlos Torres. Progressão continuada na rede pública do Estado de São Paulo: seus impactos pedagógicos segundo a visão docente. 01/12/2004

Este estudo constitui, passados alguns anos da implantação da progressão continuada no ensino fundamental da rede pública paulista, uma pesquisa com foco na dimensão pedagógica do trabalho escolar, analisando como os professores percebem, em seu cotidiano, os impactos que a progressão continuada exerce no seu trabalho. A pesquisa de caráter exploratório utiliza-se de metodologia qualitativa, com o uso de questionário e entrevista como instrumentos de coleta de dados. Os sujeitos da pesquisa são professores da rede pública estadual de ensino de São Paulo, lotados em escolas jurisdicionadas a uma mesma Diretoria Regional de Ensino da Capital. O estudo realiza uma revisão das políticas educacionais adotadas no país, e no Estado de São Paulo, ao longo do século XX, que mantiveram algum caráter precursor da progressão continuada. A ênfase recai nas políticas educacionais implantadas pelo governo paulista a partir de 1995 (gestão Covas, seguido por Alckmin) que se dão no contexto da reforma de Estado promovida pelo governo federal e quando a progressão continuada foi introduzida. Para a contextualização do estudo recuperaram-se os estudos até então realizados sobre o tema o que envolveu estudos acadêmicos, pesquisa realizada pela Apeoesp e discussão produzida no Fórum de Debates promovido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em 2002, sobre o tema da progressão continuada. Por fim, com base nos dados da pesquisa, após a discussão de todos os obstáculos que se apresentaram à implementação da progressão continuada, especialmente os que repercutiram no fazer pedagógico do professor, conclui-se que há aprovação da progressão continuada pelos docentes sujeitos da pesquisa que apontam, entretanto, equívocos na sua implementação pelas autoridades responsáveis.

5) Roberta de Oliveira. Implantação do regime de Progressão continuada: um estudo sobre a participação de professores. 01/02/2004

Há décadas, a educação de modo geral vem passando por reformas que pretendem adequá-las às exigências de uma nova sociedade. Diversos estudos têm apontado que muitas dessas reformas partiram dos órgãos centrais com quase nenhuma discussão envolvendo aqueles que teriam a tarefa de implementá-las. Mesmo com discursos de democracia e participação, na maioria dos casos os profissionais de educação - que neste trabalho são os professores - continuam à margem das decisões, dificultando, assim, as devidas adequações que fazem parte da realidade em que vivem. Além disso, diversos estudos sobre as propostas de reformas apontam que estas não respeitam a cultura e as aspirações da comunidade escolar e, por isso, acabam sofrendo modificações face à idéia original quando se analisa o que vem sendo praticado na escola. Assim, este trabalho se dedicou à tentativa de investigar como se deu um processo que pretendeu ter a participação dos professores na implantação de uma política pública, neste caso a progressão continuada. Buscou sistematizar as práticas existentes no processo de discussão desse tema no período de janeiro de 1999 a dezembro de 2000. Consistiu numa pesquisa de abordagem qualitativa, se utilizou da análise de documentos e entrevistas semi-estruturadas, com o objetivo de ouvir os reformadores e os reformados, como denominou Gimeno Sacristán, ou seja, um órgão central, no caso, Secretaria Municipal de Educação e os professores do ensino fundamental da rede de uma cidade da Grande São Paulo. A análise dos dados foi feita a partir de cinco chaves de análise: organização dos horários e locais, práticas das reuniões, processo de discussão, elaboração de fichas avaliativas e avaliação do processo, que puderam ser cotejadas entre si. Contou com referenciais teóricos trazidos por Pérez Gómez sobre a cultura da escola, com as contribuições de Hargreaves quanto aos conceitos de colaboração espontânea, colegialidade artificial e balcanização do ensino e Silva quanto a necessidade de se ampliar o conceito de participação. Ao pesquisar quais foram as práticas utilizadas durante o processo de

discussão foi possível verificar que os professores participaram com sugestões para a implantação dos ciclos e da progressão continuada embora nem todas tenham sido aceitas e implementadas pela Secretaria de Educação, como foi o caso da elaboração das fichas de desempenho. Sobre a obrigatoriedade de participar dos encontros os professores relatam que não foi um fator que interferiu negativamente no processo de discussão e não diminuiu o interesse pelo assunto. Quanto a participação da equipe dirigente da escola as opiniões se dividem, por um lado a Secretaria de Educação aponta que era muito difícil garantir seu envolvimento nas questões pedagógicas, por outro lado, os professores reconhecem que os dirigentes tiveram um papel fundamental de apoio constante a eles principalmente no início da implantação. Observando o processo como um todo foi possível verificar que a Secretaria de Educação teve muita disposição em proporcionar esses momentos de discussão, facilitando a participação dos professores e designando uma equipe para acompanhar o trabalho, os professores também se propuseram a discutir porém esperavam decisões mais rápidas em relação as demandas do dia-a-dia de suas salas de aula. O processo de participação se caracterizou mais como uma participação induzida do que espontânea e a cultura da balcanização permeou toda a discussão, inclusive a Secretaria de Educação, mas mostrou-se mais forte na divisão por grupo-escola impedindo assim o crescimento da rede como um todo. Os processos colaborativos obtiveram mais êxito nas discussões internas de cada escola do que nas discussões gerais. Após todo esse processo as pessoas, escolas e Secretaria, não são mais as mesmas, aprenderam um pouco mais sobre o difícil caminho de propor e implementar políticas públicas.

6) Vagno Emygdio Machado Dias. A organização escolar em ciclos: um estudo sobre a Progressão Continuada do Estado de São Paulo. 01/12/2004

O objeto de pesquisa desta dissertação é a organização escolar da progressão continuada (1998-2004) fundamentada na introdução dos ciclos e na apropriação da cidadania como finalidade da educação escolar. A intenção foi desfazer qualquer tipo de generalização que confunde o regime político-pedagógico da progressão continuada com ciclos, como se todas as concepções de ciclos ou experiências de organização escolar em ciclos fossem progressão continuada. Juntamente à introdução dos ciclos na progressão continuada ocorreu uma verdadeira inovação na política educacional brasileira: a ênfase de que toda finalidade da escolaridade é educar para a cidadania. A partir dessa ênfase planejou-se uma nova organização curricular baseada em novos conteúdos curriculares, pautada pelo ensino de conteúdos cognitivos e de competências de cidadania como objeto de ensino escolar e critério de avaliação diagnóstica. A pesquisa desenvolveu-se por meio de um estudo teórico e documental da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, do Conselho Estadual e Nacional de Educação no período de 1995 a 2004; Além de uma revisão bibliográfica sobre a concepção de ciclos e organização escolar em ciclos. O resultado da pesquisa inferiu que a progressão continuada, de um lado, não se constitui em organização escolar em ciclos, já que toda estrutura curricular continua nos moldes da tradicional escola seriada, de outro, a nova organização curricular negligencia os conteúdos escolares intelectuais.

7) Sebastião Aparecido Ferreira. Inclusão social, progressão continuada e ciclos no Estado de São Paulo: implicações e contradições (1998-2002). 01/03/2004

Este estudo tem como objetivo analisar, no período de 1998-2002, as implicações e contradições geradas pela adoção dos ciclos com progressão continuada pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo como estratégia para, supostamente, reparar problemas de repetência e evasão de alunos do ensino fundamental em sua rede de escolas. Esta medida se apresentou revestida por um discurso aparentemente democrático, querendo nos fazer crer, de que esta maneira de se organizar o ensino fundamental, além de atenuar a repetência e a evasão na rede oficial de ensino ? deficiência secular da educação pública paulista e brasileira ? abriria possibilidade de se promover a inclusão escolar e social dos estudantes. Fundamentados em análise documental e em pesquisa empírica de campo, de caráter ilustrativo, realizada em uma escola estadual pública de ensino fundamental da periferia do município de Piracicaba/SP, procuramos com esta dissertação compreender: a) qual a idéia de inclusão dos então gestores da política educacional pública paulista; b) qual a sintonia entre a política educacional configurada em nosso país naquele período, influenciada por organismos multilaterais e aquela prontamente implantada pelo governo do estado de São Paulo; c) como foi tecida a hegemonia no campo político/pedagógico a partir da lógica neoliberal vigente quando da implantação da medida pela SEE/SP. O levantamento acima constitui os vários aspectos de uma mesma problemática, qual seja, o fato de se eliminar a repetência e a evasão, do modo como ela passou a ocorrer nas escolas estaduais, foi fator de inclusão social dos estudantes originários das camadas populares como apregoava o discurso oficial? Utilizando-nos das categorias inclusão social, inclusão escolar, qualidade de ensino e função da escola procuramos comprovar, ao longo deste estudo, que a organização do ensino fundamental em ciclos com progressão continuada, da forma como foi articulada, implantada e implementada, contrariamente ao discurso oficial, vem contribuindo para a exclusão social dos referidos estudantes.

Ano: 2005

1) Sheila Roberti Pereira da Silva. Avaliação da aprendizagem de alunos no contexto da organização escolar em ciclos com progressão continuada: um estudo a respeito das representações de professoras do ciclo I do ensino fundamental de uma escola municipal.. 01/09/2005.

Trata-se de pesquisa de campo educacional, de tipo etnográfico, analisando o significado das representações a respeito de avaliação da aprendizagem de professoras do ciclo I do ensino fundamental de uma escola municipal, sob o contexto da organização escolar por ciclos com progressão continuada. A análise apoiou-se na teoria das representações de Henri Lefebvre, nos estudos a respeito do cotidiano escolar de Sonia Penin, em fundamentos da linguagem em uma perspectiva sócio-histórica defendida por Mikhail Bakhtin e Eni Puccinelli Orlandi e no conceito de avaliação formativa apoiado em estudos de Paul Black & Dylan Wiliam e de Philippe Perrenoud. Os dados foram obtidos por meio de observação interpretativa das práticas das professoras e por meio de entrevistas, conforme metodologia de Frederick Erickson. O estudo permitiu identificar, nas representações das

professoras, algumas interpretações do significado da avaliação que não se coadunam com a lógica do ensino por ciclo com progressão continuada. Permanecem nas práticas das professoras elementos que caracterizam a lógica da seriação, estando o significado da avaliação vinculado a um modelo de regulação da aprendizagem retroativo. O apoio pedagógico caracteriza-se, então, pelo caráter de remediação. Não são valorizadas outras formas de regulação (interativa, pro-ativa) como prevê uma abordagem formativa de avaliação. As representações das professoras sugerem um superdimensionamento de uma das finalidades da avaliação, qual seja, a de prestação de contas. É forte a influência da teoria do patrimônio cultural, tendo sido identificado um processo de substituição de sentidos “do porquê a criança não aprende” que desloca a explicação de fatores pedagógicos e institucionais para causas ligadas à família, a condições sociais e a atributos pessoais. Considerando o contexto da pesquisa, a superação de determinadas representações, que não se coadunam com a lógica do ensino por ciclos, encontra-se dificultada pelo modelo de gestão adotado na escola, que privilegia uma concepção de avaliação descritiva, quantitativa, somativa e por norma. A par dessas representações foram identificados sinais de ruptura na avaliação da alfabetização, que coloca a professora do primeiro ano do ciclo como portadora de uma concepção mais elaborada a respeito de linguagem e do papel do erro na construção e avaliação da escrita. (Tese)

2) Edir Azeredo Carvalho Barros. Avaliação Escolar No Ensino Fundamental: Prática Consciente Em Progressão Continuada. 01/02/2005

Este estudo destinou-se a refletir sobre a prática da avaliação escolar e sua vinculação com a Progressão Continuada e o Sistema de Ciclos, visando verificar a compreensão do tema por parte de professores e diretores de escolas públicas de Ensino Fundamental, no Estado do Rio de Janeiro. O estudo no âmbito da Escola Pública Estadual focalizou o tema avaliação escolar, para permitir o entendimento de conceitos gerais e das dimensões humana, pedagógica e política que explicam a Avaliação Continuada e o Sistema de Ciclos, fazendo referências ao Projeto Político Pedagógico como instrumento da Avaliação Continuada. Em busca do objetivo declarado, seguiu-se uma linha descritiva e considerou-se as observações feitas oralmente e por escrito pelos professores e diretores das escolas que fizeram parte de pesquisa realizada em 2002. A análise dos resultados, bem como novas observações e entrevistas nas escolas feitas em 2003, permitiram o entendimento do que os professores e diretores declararam sobre a avaliação escolar. Foi possível identificar três grupos de participantes nas escolas, que interferem diariamente na construção dos princípios educacionais da escola tanto no que concerne à avaliação tradicional, quanto ao que se refere à avaliação continuada. (Tese)

3) Roger Marchesini de Quadros Souza. Regime de Ciclos Com Progressão Continuada nas Escolas Públicas: Um Cenário Para o Estudo dos Impactos das Mudanças Educacionais na capital Cultural e Hábitos dos Professores. 01/01/2005

Resumo tese/dissertação: Este estudo tem a finalidade de contribuir para a compreensão de como operam e se expressam as mudanças envolvidas em reformas educacionais. Realizou-se a partir de uma pesquisa sobre o novo cenário, relativo à organização escolar, criado pelas alterações introduzidas com a implantação do Regime de Ciclos com Progressão Continuada no Ensino Fundamental das escolas públicas paulistas. Partiu-se da hipótese inicial de que a implantação da referida reforma alteraria significativamente a organização do tempo escolar o que geraria um impacto direto no capital cultural e habitus dos professores. A pesquisa foi realizada em 2003 em duas escolas públicas, da rede estadual paulista subordinadas à mesma Diretoria de Ensino, por meio de entrevistas com dois professores de cada escola, de segundo ciclo do Ensino Fundamental, 5ª à 8ª séries, num total de quatro, com os professores coordenadores pedagógicos de cada unidade escolar, que estivessem no exercício dessa função desde a implantação da referida reforma. Foi também, realizada a coleta e análise dos documentos escolares que expressam a organização do tempo escolar. Este trabalho tem como referência o corpo teórico de Pierre Bourdieu privilegiadamente os conceitos de capital cultural, arbitrário cultural dominante, estratégias e habitus para se verificar o impacto resultante da implantação da reforma em tela nas práticas docentes consolidadas. Constatou-se que a hipótese inicial, no que se refere à organização do tempo escolar, não se comprovou. No entanto, emergiu, ao longo da pesquisa, o impacto direto sobre o capital cultural e habitus dos professores referentes a meritocracia, que valoriza e estabelece um padrão de aluno ideal, a redução da autoridade pedagógica em função da progressão continuada que impossibilita o exercício do poder de decisão sobre a retenção ou aprovação do alunado e, a valorização e defesa da transmissão dos conteúdos escolares sem o que a escola fica esvaziada de sua função precípua. Finalmente a adoção de estratégias, como, por exemplo, a defesa do fortalecimento do Conselho de Série e da redução do período de duração dos ciclos de quatro para dois anos visando a superação desses impactos e seus efeitos que são considerados danosos, pelos docentes, à escola pública e ao futuro dos alunos. (Tese)

4) Maria do Carmo Santana Alves. Uma análise da formação continuada e da progressão continuada: um novo cenário educacional brasileiro. 01/10/2005

Com o tema. "Uma análise da formação continuada e da progressão continuada: Um novo cenário educacional brasileiro". pretendemos tecer a análise de duas bases para a construção de uma nova escola: a formação dos profissionais da educação e a conseqüente progressão continuada dos alunos. que apesar de garantidas pela LDBEN, estão condicionadas a implicações das realidades em que ocorrem as ações educativas. São nossos objetivos neste trabalho: analisar a importância da ação capacitadora desenvolvida para oferecer novas perspectivas metodológicas que visem a melhoria da qualidade do ensino e garantam a todos os alunos a progressão continuada com aprendizagem bem sucedida: registrar os resultados. analisar avanços, dificuldades (entraves), necessidades e possibilidades de intervenções: buscar referenciais teóricos e metodológicos que sustentem as reflexões e estudos necessários à superação dos "entraves" pedagógicos detectados: propor intervenções que suscitem mudanças na ação docente dos professores de Geografia ao oferecer as alternativas de atuação metodológica que levem em conta as múltiplas possibilidades de aprendizagem dos alunos; oferecer suporte avaliatório da ação capacitadora. cujos critérios sejam capazes de caracterizar ações bem sucedidas. para socializa-las oportunamente. Buscamos absorver as contribuições diferenciadas de pensadores. que nos induzam a dúvidas e incertezas e nos incitem a um fazer pedagógico idealizador de um novo cenário para a educação brasileira. Morin. Calvino. Delorme, Tornaghi, Freire, Perrenoud, Nóvoa, nos direcionam o olhar na busca de valores e

saberes fundamentais e indispensáveis à prática educativa consciente, consistente, crítica e democrática. A contribuição de Gatti, Salgado, Khol, Freire.M. Candau, Estrela, nos fundamentam na discussão didático-metodológica das ações desenvolvidas na capacitação, na intervenção necessária das ações docentes e na organização do espaço escolar como possibilidades de desenvolver a "Cultura da Solidariedade e do Sucesso". Perrenoud nos orienta como encontrar um conjunto de respostas relativas aos recursos de que depende a mudança, tentar explicitar as competências que faltam, a partir da análise das práticas e utilizar o referencial orientado para competências emergentes para "reler" o que já se faz ou o que se procura fazer, com o olhar "daqueles que trabalham para modernizar e para democratizar o sistema educativo". Este trabalho baseia-se numa pesquisa, inicialmente registrada de maneira empírica, na experiência de capacitação em serviço, realizada no ano de 2000, como ATP (assistente técnico pedagógico), com 17 professores de Geografia, de 15 Escolas da Rede Estadual Paulista, na Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino da Região de Mauá. O mesmo passou a ser organizado teoricamente, como registro histórico do momento vivenciado: Projeto "Ensinar e Aprender-Correção do Fluxo II", explorando as possibilidades de relacionamento direto do capacitador / docente / escola / alunos, com registros da continuidade do mesmo projeto, no ano de 2001, fundamentados teoricamente, e numa pesquisa-ação, no ano de 2002, com cinco profissionais da rede local, envolvidos no projeto e participantes do processo de capacitação em serviço, na área de Geografia, procurando contribuir para a formação continuada dos profissionais da educação, para efetivar a progressão continuada dos alunos e promover a melhoria da qualidade do ensino oferecido na rede pública estadual na DIEN Mauá.

5) Carolina Simões Dér. Ciclos e progressão continuada: a representação social de professores. 01/08/2005

Este estudo tem o objetivo de conhecer a representação social dos professores do Ensino Fundamental I das escolas da rede municipal de ensino do Estado de São Paulo sobre o regime de progressão continuada e a organização do ensino em ciclos. Enfim, através da teoria das representações sociais, buscamos saber como esses professores ancoram e objetivam a implantação do regime de progressão continuada e sua posterior substituição pelos ciclos de aprendizagem. Foram feitas duas perguntas abertas e as respostas dos professores inicialmente foram divididas em a favor ou contra a progressão continuada e os ciclos, para conhecermos a direção da atitude das representações sociais desses professores. A partir da análise das respostas é possível ainda saber onde os professores estão ancorando esses dois conceitos e, posteriormente, após a utilização do programa Alceste, nos aproximarmos da objetivação desses professores sobre a progressão continuada e os ciclos, ou seja nos aproximarmos de sua representação social sobre o regime de progressão continuada e sobre os ciclos de aprendizagem.

6) Ana Maria Pereira. Práticas de Reforço e Recuperação em Escola Fundamental Estadual de Ciclo II em São Paulo. 01/02/2005

Este estudo teve como finalidade contribuir para a compreensão do modo pelo qual as políticas públicas se efetivam dentro da escola. A questão central orientadora do estudo foi a de saber como a escola vem operando no que diz respeito ao reforço e recuperação para evitar o fracasso no regime de ciclos com progressão continuada. Para tanto decidiu-se por um estudo das práticas em sala de reforço em escola de Ciclo II – 5ª a 8ª séries – na rede estadual paulista. A pesquisa foi realizada durante os anos de 2003 e 2004 utilizando-se pesquisa documental: legislação desde a década de 1960 até início da década de 2000, documentação da escola, dos alunos e professores. Foram realizadas observações nas aulas de reforço e entrevistas com professores e equipe técnica da escola, localizada em São Paulo. O processo de reforço analisado centrou-se em Português para 5ª, 7ª e 8ª séries. Os dados empíricos obtidos foram analisados organizando-se três chaves de análise: seleção de alunos para composição das classes, processo de ensino na sala de reforço e processo de avaliação e retorno para a classe regular. O estudo teve como referencial de análise conceitos de cultura escolar propostos por Viñao Frago e Dominique Julia, dispositivos escolares abordados por Anne Marie Chartier, atividades práticas e cultura conceituados por Gimeno Sacristan e Pérez Gómez. Tais conceitos levaram a estabelecer a hipótese, confirmada, de que as escolas, por um lado fazem um atendimento formal, burocrático das exigências legais quanto ao reforço e recuperação, mas que, por outro lado não é possível negar a interferência do professor nesse processo e em certas inovações que, nessa escola, se materializaram por providências para criação de uma semana pedagógica para os alunos com dificuldades ao final dos bimestres. Além disso, confirmou-se a hipótese de que as práticas utilizadas para recuperação e reforço reproduzem as práticas de aulas sedimentadas constituidoras da cultura da escola e dos professores, sobretudo por meio dos exercícios de treinamento, tanto para os alunos da 5ª série que estavam se alfabetizando como para os das demais séries com tipos de textos variados. Verificou-se, ainda, a incongruência dos conceitos de reforço e recuperação em diversificadas instâncias da rede escolar.

Ano: 2006

1) Alessandra Hauk Poliche. A Progressão Continuada e suas implicações na avaliação da aprendizagem. 01/10/2006

Esta pesquisa estudou o Regime de Progressão Continuada, implantado em São Paulo no ano de 1998, e as implicações desse novo sistema na avaliação da aprendizagem. O trabalho apresenta um histórico dos pressupostos do Regime de Progressão Continuada e faz uma breve distinção do sistema de Promoção Automática que vigorava em meados dos anos 60. Discutimos também os conceitos teóricos do sistema, embasados por autores respeitados nos meios educacionais que consideram o sistema de ciclos como uma inovação. Além disso, demonstramos a importância da avaliação formativa para o sucesso desse sistema educacional. Utilizamos a abordagem qualitativa como método de investigação, por meio de entrevistas semi-estruturadas e análise de discurso dos sujeitos para obter o maior conjunto de dados empíricos possíveis acerca do tema estudado. O resultado foi uma série de críticas feitas ao sistema de Progressão Continuada: o autoritarismo da SEESP na implantação do projeto e a ausência de orientações sobre o novo sistema educacional. A consequência é o desconhecimento, por parte dos professores, dos princípios básicos do Regime de progressão Continuada, gerando distorções como ausência de avaliação e promoção automática

dos alunos. A intenção desse trabalho é contribuir para o debate sobre o sistema de Progressão Continuada, afim de que se possa garantir a melhoria da qualidade de ensino.

2) Eliezer Pedrosa da Rocha. Progressão Continuada: um estudo a partir dos conceitos de crescimento e experiência educativa em Dewey. 01/12/2006

Trata-se de uma pesquisa teórica, de cunho filosófico-educacional, discutindo a Progressão Continuada a partir dos conceitos de crescimento e experiência educativa em John Dewey. Para tanto, buscamos analisar a bibliografia existente, principalmente sobre a legislação que implantou tal regime no sistema público de ensino do Estado de São Paulo, estabelecendo relação com a leitura aprofundada de algumas das principais obras de Dewey, o principal referencial teórico deste estudo. A partir de Dewey, foi possível entender que alguns pressupostos da progressão continuada, como por exemplo: toda criança é capaz de aprender se lhe forem oferecidas as condições necessárias, ou que cada criança tem um ritmo de aprendizagem, encontram-se solidamente fundadas no princípio democrático de educação. Mais ainda, que o problema não é exatamente a progressão continuada, mas a forma como esta foi implantada, sem uma preparação dos professores e uma adequação do sistema como um todo. Em função dessa análise, passamos a considerar que a progressão continuada não deve ser concebida como um fim em si mesma, mas como um meio, um instrumento para o processo de democratização do ensino e da aprendizagem. Assim sendo, podemos dizer que os ciclos e a progressão continuada vieram propor uma nova estrutura educacional. Já que o aluno não pode simplesmente repetir, há que se pensar uma nova relação com esse aluno. Isso não significa que o aluno pode chegar ao fim do ciclo sem saber ler ou escrever. Uma escola não pode passar quatro anos com uma criança e não propiciar as condições para que ela aprenda a ler e a escrever. Isso também não quer dizer que se tenha que simplesmente lavar as mãos e culpar um ao outro. Portanto, não se trata de bipolarizar a discussão, dizendo que, ou se defende a reprovação, ou se defende a progressão continuada. O que se tem que deixar bem claro é que se trata de uma nova concepção de ensino e aprendizagem que tenta desfazer uma estrutura que está sedimentada faz muito tempo, o que não vai ocorrer de uma hora para outra.

3) Elío de Assis. O projeto "Recuperação de Ciclo I" no contexto da progressão continuada: Um estudo sobre a perspectiva dos professores. 01/11/2006

O objetivo desta pesquisa foi de apresentar a perspectiva de professores, da rede pública estadual paulista, que ministram aulas no projeto "Recuperação de Ciclo I" - voltado a atender os alunos que ao final do ciclo I, correspondente aos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental, não alcançaram os objetivos e foram encaminhados para o citado projeto. A coleta de dados foi realizada através de aplicação de questionário a vinte e quatro professoras de diversas escolas pertencentes a uma Diretoria de Ensino. O questionário era composto de treze questões, sendo quatro de dados sócio-demográficos e nove a respeito do projeto "Recuperação de Ciclo I", progressão continuada e ciclos de aprendizagem. Os resultados mostram que as professoras que trabalharam no projeto centralizam suas expectativas na necessidade de formação permanente, no acompanhamento familiar e na motivação dos alunos, além da adequação do material as necessidades de alfabetização apresentadas pelos alunos. Os resultados também chamam a atenção para as questões referentes ao cotidiano escolar e os desafios enfrentados para que o projeto "Recuperação de Ciclo I" se torne de fato mais uma oportunidade de aprendizagem.

4) Maria Inês Miqueleto Casado. O sistema de ciclos e a jornada de trabalho do professor do Estado de São Paulo. 01/08/2006

As principais razões que motivaram a realização desta investigação foram a nossa necessidade de compreensão do tipo de trabalho docente do sistema escolar, mantido pelo Estado de São Paulo e a de procurar responder a alguns questionamentos quanto à organização do ensino em ciclos e a jornada de trabalho dos professores. Para tanto, utilizamos os seguintes procedimentos metodológicos: revisão bibliográfica, análise de documentos da Secretaria de Estado da Educação e legislação pertinente. No primeiro capítulo são apresentados os projetos de organização escolar em ciclos no Brasil e no Estado de São Paulo. Os capítulos segundo e terceiro sintetizam as reformas educacionais das décadas de 1980 e 1990 que traduzem a política educacional do Estado. O capítulo quarto é composto por uma análise da polêmica implantação do regime de Progressão Continuada e, por fim, o capítulo quinto apresenta um resgate das jornadas de trabalho dos docentes nas décadas de 1980 1990 e a sua relação com o sistema de ensino organizado em ciclos de aprendizagem. Fica ressaltado neste trabalho o aspecto político das reformas educacionais, aparentemente administrativas, efetuadas pelo Estado, uma vez que a jornada de trabalho docente não condiz com o trabalho exigido pela organização do ensino em ciclos.

5) Keila Hellen Barbato Marcondes. A relação entre a escola e a família de crianças com baixo rendimento escolar no contexto de progressão continuada.. 01/02/2006

A análise das interconexões estabelecidas entre escola e família de crianças com baixo rendimento escolar no contexto do Regime de Progressão Continuada constitui o objetivo da pesquisa. Conhecer as concepções que docentes, responsáveis e crianças apresentam sobre família, escola, baixo rendimento, Progressão Continuada e como se estabelecem as relações entre os dois contextos imprescindíveis para o desenvolvimento infantil, define o foco principal do estudo. A presente pesquisa adota como referencial teórico a perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner. Os dados foram coletados em uma escola estadual do interior do Estado de São Paulo, no período de junho a dezembro de 2004, sendo sujeitos seis crianças que freqüentavam o final do ciclo I do Ensino Fundamental (4ª série), os quais apresentavam baixo rendimento escolar, três docentes e seis responsáveis. Foram utilizados como instrumentos um roteiro de entrevista semi-estruturado, um diário de campo e, para a avaliação do rendimento das crianças, o Teste de Desempenho Escolar (TDE) e as avaliações psicolinguísticas. Os dados da pesquisa foram aglutinados inicialmente em três focos de análise: 1) Universo da criança; 2) Universo da família; 3) Universo da professora, os quais, foram posteriormente triangulados. Os resultados obtidos revelaram que as famílias e os alunos valorizam a educação e se envolvem nesse processo. Quanto à comunicação, pode-se afirmar que a escola delimita os momentos e as formas como o diálogo deve ocorrer, assim como, quais informações serão transmitidas. Pode-se concluir que a família e a escola não se concebem como instâncias que devem trabalhar em parceria para o benefício da criança. Palavras-chave: Relação família-escola. Baixo rendimento escolar. Progressão Continuada. Ensino Fundamental. Perspectiva Bioecológica.

6) Selma de Araújo Torres Omuro. A recuperação de ciclo II na visão de alunos da rede estadual paulista de ensino. 01/02/2006

Esta dissertação refere-se à pesquisa empírica analítico-descritiva da visão expressa por alunos de Ensino Fundamental II da rede estadual de São Paulo a respeito do funcionamento de classe de Recuperação de Ciclo II, da qual fazem parte. A pesquisa tem por objetivo investigar como os alunos encaminhados para essas classes percebem e analisam sua condição de fracasso escolar (na medida em que não conseguiram concluir o Ensino Fundamental dentro do Regime de Progressão Continuada) e o que pensam sobre o projeto em que estão inseridos – a Recuperação de Ciclo II – sobre a escola e sobre a contribuição dos saberes escolares para a realização de seus projetos de vida. Para análise da temática investigada são utilizadas as contribuições teóricas de Pérez Gómez sobre a cultura experiencial dos alunos e de Bernard Charlot sobre a noção de relação com o saber. A pesquisa iniciou-se com um estudo preliminar envolvendo um grupo focal composto por quatro alunos que freqüentaram uma classe de Recuperação de Ciclo II, no ano de 2004, em uma escola estadual do Vale do Ribeira. A partir de dados levantados nesse primeiro estudo, realizou-se a pesquisa principal em outra escola da mesma região por meio de entrevistas com oito alunos matriculados em classe de Recuperação de Ciclo II no ano de 2005, análise de seus cadernos e de documentos escolares (fichas de avaliação individual, históricos escolares, projetos de recuperação paralela, atas de resultados finais). Para a coleta de dados foram elaborados e testados os seguintes instrumentos: roteiro para entrevista, questionário sócio-econômico, roteiro para análise de documentos escolares, roteiro para análise dos cadernos. Os resultados da coleta de dados foram organizados em quadros-síntese e tabelas e permitiram concluir que os alunos explicam a situação de fracasso escolar de formas diversas: alguns responsabilizam a si próprios, outros, a problemas externos, demonstrando diferentes mecanismos afetivos e disposições para assimilar os resultados escolares insatisfatórios. Confirmou-se a hipótese inicial de que a maioria revela dificuldade em estabelecer uma relação significativa com os saberes escolares e, dessa forma, tem sua permanência na escola constantemente prejudicada. Essa dificuldade com os conteúdos acadêmicos, associada a outros problemas, decorrentes em grande parte, de situações relacionadas à origem sócio-econômica desses alunos e às condições da região em que moram – o Vale do Ribeira, uma das regiões mais carentes do Estado de São Paulo – tais como acesso limitado a bens culturais mais elaborados, necessidade de ingressar precocemente no mercado de trabalho, poucas oportunidades de estudos profissionalizantes e superiores, contribui para que muitos desses alunos mantenham freqüência irregular e acabem abandonando a escola.

Ano: 2007

1) Luzia Siqueira Vasconcelos. Progressão continuada: educação escolar na ordem neoliberal. 01/12/2007

Estudo teórico que aborda a Progressão Continuada, implantada no Ensino Fundamental a partir da política educacional que promulgou a LDB/96. A análise contextualiza o complexo educacional no processo de reprodução social capitalista, buscando traçar as mediações que atrelam o fenômeno em pauta à crise contemporânea do capita e resgata os princípios liberais presentes na educação desde a instituição da escola pública. Pretende demonstrar que, se por um lado, é um mecanismo que favoreceu a universalização do acesso das crianças à escola, promoveu a correção do fluxo escolar e o saneamento dos investimentos públicos com a educação, por outro, criou, no seio da própria escola, novas e diferentes formas de exclusão educacional. (Tese)

2) Lygia de Sousa Viégas. Progressão Continuada em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar: história, discurso oficial e vida diária escolar. 01/11/2007. A presente Tese objetiva analisar, a partir da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica, o regime de Progressão Continuada, política de governo implantada na rede pública estadual paulista de ensino fundamental em 1998, visando transformar a realidade dos altos índices de reprovação e evasão. Para tanto, aborda essa política sob três enfoques articulados: a perspectiva histórica, o discurso oficial e a vida diária escolar. Do ponto de vista histórico, o levantamento de documentos em defesa da abolição da reprovação na escola pública paulista aponta que se trata de uma antiga idéia, que remonta à Primeira República e se potencializa no período Desenvolvimentista. As primeiras implantações dessa proposta no Estado de São Paulo deram-se, inicialmente, em caráter experimental, no Grupo Experimental da Lapa (em 1960), e posteriormente, como política de governo em toda a rede, com a Reforma do Ensino Primário (em 1967) e o Ciclo Básico (1984). Em seguida, o trabalho desenvolve uma análise crítica do discurso oficial referente à Progressão Continuada, à luz do conceito de ideologia. Adota como recorte a mudança de gestão na Secretaria de Educação, dando destaque ao Fórum de Debates sobre a Progressão Continuada, organizado pela nova gestão, apontando as continuidades e descontinuidades históricas nesse discurso. Também são apresentados e discutidos os índices oficiais relativos à aprovação, reprovação e evasão no ensino fundamental, entre 1986 e 2003. Finalmente, apresenta a vida diária escolar em tempos de Progressão Continuada, articulando a pesquisa de campo com a perspectiva histórica e a análise crítica do discurso oficial. Inspirada no estudo de caso etnográfico, a pesquisadora acompanhou, durante um ano letivo, duas turmas de 4ª série do ensino fundamental, compreendendo, o trabalho de campo: observações em sala de aula; levantamento dos prontuários escolares dos alunos; entrevistas com as professoras e encontros grupais com alunos e seus familiares. A análise da pesquisa inicia-se com uma descrição da escola e das classes acompanhadas, no que diz respeito à trajetória de suas professoras, bem como o perfil global dos alunos, caracterizados quanto a: número, sexo, origem, idade e dados da escolarização. Posteriormente, traz elementos referentes à vida diária da sala de aula, e a perspectiva de professoras, familiares e alunos. Há, ainda, a apresentação de casos de alunos acompanhados, visando refletir acerca da exclusão no interior das escolas. A partir da pesquisa realizada, destacam-se os seguintes aspectos, discutidos teoricamente: o lugar do conhecimento, do disciplinamento e da formação de cidadãos no contexto dessa política educacional. A pesquisa aponta que com a Progressão Continuada há uma queda na qualidade do ensino oferecido, quando o disciplinamento dos alunos, com contornos humilhantes, passar a ocupar o lugar vazio dos conteúdos escolares. Além disso, a constatação de que os alunos não têm conhecimento de que a escola não reprova incompatibiliza-se com o ideal democrático propagado pelo discurso oficial,

desvelando a impossibilidade de formar para a cidadania no bojo de uma política de governo que não aposta na potencialidade dos alunos que dela são alvo. (Tese)

3) Maristela Gallo Romanini. A avaliação, sistema de ciclos e regime de progressão continuada: progressão das aprendizagens do aluno ou progressão de fluxo. 01/03/2007

Este trabalho buscou analisar o papel da avaliação e a influência de mecanismos intra e extra-institucionais no processo de tomada de decisão no interior das unidades escolares sobre a progressão ou não dos alunos no final do 1º Ciclo do Ensino Fundamental, num regime de Progressão Continuada. A opção foi pelo Estudo de Caso na abordagem qualitativa etnográfica e envolveu observação em situação natural, entrevistas informais e análise documental. Optamos por tomar como unidade primeira de análise o caso de dois alunos em “situação de risco”, complementando posteriormente com mais dois casos de alunos apontados pelas professoras como bem sucedidos no ciclo, todos matriculados na 4ª série do 1º Ciclo do Ensino Fundamental, série final e momento de tomada de decisão de passagem para o ciclo seguinte. Em um segundo momento ampliou-se a unidade de análise para as escolas em que os casos em “situação de risco” estudavam, buscando apreender e desvelar os processos e mecanismos intra-institucionais intervenientes nas trajetórias desses alunos. Os resultados obtidos permitem evidenciar a emergência de mecanismos e procedimentos institucionais que, sobrepondo-se à sistemática de avaliação, acompanhamento e diagnóstico dos alunos, conduzida pelos professores no interior das salas de aula, vêm se constituindo em elementos fundamentais no processo de tomada de decisão sobre a progressão dos alunos ao longo do primeiro ciclo da escola fundamental; mecanismos estes que, orientados pelos princípios da eficiência e eficácia, acabam contribuindo, preferencialmente, para alimentar positivamente as estatísticas de fluxo do sistema educacional, em detrimento da efetiva progressão das aprendizagens dos alunos.

4) Regina Célia Montefusco Florindo Pessoa. O processo avaliativo na progressão continuada: qual o papel do erro.. 01/02/2007

Esta pesquisa busca entender o papel do erro, com ênfase na avaliação da aprendizagem. Por se tratar de uma reflexão sobre o erro no processo avaliativo, sua contextualização passa a ser constituída a partir de três níveis de discussão: o do processo de avaliação da aprendizagem no contexto da Progressão Continuada, o conceito de erro que emerge no cotidiano da sala de aula e a sistemática adotada pela professora da sala de aula observada, no que se refere à correção dos erros dos alunos. A partir da análise dos dados, evidenciaram-se os tratamentos sentenciosos dados aos erros dos alunos, tanto com relação aos erros que se inscrevem no âmbito do fazer quanto aos erros que se inscrevem no âmbito do ser. O que permeava a correção dos erros, era a ação pontual da professora a partir da constatação dos mesmos. Neste sentido, o erro era percebido como o sintoma visível do fracasso do aluno e, portanto, considerado como culpado e responsável pelos erros cometidos.

5) Maria Heloisa Saraiva Vicente. Táticas de professores: uma reflexão sobre o cenário avaliativo no regime de progressão continuada. 01/02/2007

Este estudo qualitativo foi elaborado por meio de pesquisa bibliográfica de estudiosos do tema da avaliação do rendimento de alunos, como Luckesi (2005), Hoffmann (2003), Paro (2003), Hadji (1994) e Figari (1996), e de pesquisa de campo, com o objetivo de investigar como está ocorrendo a avaliação do ensino fundamental da rede pública paulista, na vigência do regime de progressão continuada. Considerando que os fundamentos da prática avaliativa distam quase sempre dos apregoados pela política educacional instituída e com o propósito de verificar se isto está ocorrendo com a política de progressão continuada, participei, durante um ano letivo, das atividades educacionais de uma escola pública da periferia da Grande São Paulo, observando, colhendo depoimentos e anotando cuidadosamente tudo o que vivenciei nesse período. Para empreender uma leitura dos dados coletados, busquei também o apoio no construto teórico de Michel de Certeau, para quem aos "produtos impostos" — códigos, leis, políticas culturais, etc. — rigorosamente organizados de forma a atribuir um lugar, um papel ao homem ordinário, contrapõem-se práticas construídas no processo de apropriação desses produtos. Por meio de suas "artes de fazer", os usuários reinventam o cotidiano. Utilizando-se de "táticas astuciosas", o usuário da cultura reapropria-se dos espaços, altera-lhes os códigos e deles faz uso "a seu jeito". Nesta pesquisa, que enfoca as relações dos protagonistas de processos avaliativos escolares, confirmam-se os postulados de Certeau, que não conferem ao consumidor da política um lugar passivo. Como já foi caracterizado por este instigante pensador, o usuário da política (o instituinte), enquanto portador de astúcias, move-se no campo espacial do outro (o instituído) e, taticamente, fazendo uso de práticas não previstas, escreve uma "outra história". O principal objetivo deste trabalho foi contribuir com reflexões que mostrem a importância de se analisar as tensões geradas por políticas educacionais impostas, desprovidas de sentido para aqueles que não participam de sua elaboração, o que tem provocado movimentos táticos de seus usuários, neste caso, os docentes, os quais, sem as condições objetivas necessárias para promover a política instituída, enunciada no discurso, utilizam-se do seu potencial instituinte de transformação, escrevendo uma "outra história".

6) Daniela Cristina Bruno Sato. Organização do ensino em ciclos e práticas avaliativas no ensino fundamental: um estudo em uma escola pública estadual paulista. 01/10/2007

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, ao propor a organização do ensino em ciclos e o regime de progressão continuada, introduz importantes modificações nos sistemas de ensino e nas práticas de avaliação adotadas nas escolas brasileiras. No Estado de São Paulo, toda rede está sob essa forma de organização desde 1998. Com base no exposto, foram definidos como objetivos da pesquisa: investigar junto à equipe pedagógica, professores e funcionários as concepções e práticas associadas à organização do ensino em ciclos; quais valores permeiam as práticas avaliativas escolares e constituem o ambiente avaliativo da sala de aula; que relação é possível identificar entre o ethos escolar e as práticas avaliativas; quais dificuldades podem ser identificadas nessa relação e como são eventualmente superadas. A pesquisa foi realizada em uma escola de ensino fundamental da rede estadual paulista; os participantes foram professores, equipe pedagógica, e funcionários. De acordo com os objetivos propostos, foi adotado o referencial teórico-metodológico da pesquisa qualitativa. Os procedimentos de pesquisa envolveram: observação, entrevistas e análise documental. O conjunto de dados analisados até o momento permitiu concluir que: a concepção de ciclos é polissêmica e muitas vezes imprecisa, predominando, na prática, a concepção de oposição ao sistema seriado e

dilatação/flexibilização do tempo; há movimentos de resistência e adaptação à desseriação e à não-reprovação; dificuldades estruturais relacionadas às condições de trabalho dificultam uma prática efetiva de avaliação processual e formativa.

7) Isabel Cristina Chacoroski. Manifestações de professores sobre a organização do trabalho educativo para atender os estudantes que terminam o ensino fundamental na vigência dos ciclos e da progressão continuada. 01/02/2007

A problemática central desta pesquisa refere-se ao modo pelo qual os professores de 8ª série da rede estadual paulista com mais de 10 anos de experiência na sala de aula se manifestam sobre a organização, em sua atividade cotidiana, para atender o que se prevê para implantação dos ciclos e a progressão continuada. Meu estudo buscou analisar se houve alterações no processo educativo para alunos que completam a escolaridade fundamental na vigência dos ciclos, ou seja, aqueles que chegam à 8ª série ou final do ciclo II. As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com dois professores de escolas públicas estaduais da periferia da cidade de Osasco e com três professores também da rede pública estadual, de uma escola da zona norte da cidade de São Paulo. As respostas foram agrupadas em torno de alguns eixos indicadores dos pontos centrais representativos de eventuais alterações no processo educativo: progressão continuada ou promoção automática; rotina de trabalho em sala de aula; fracasso e sucesso escolar; avaliação; instrumentos de avaliação; rotina de trabalho em dia de avaliação; registros sobre o desempenho dos alunos; análise do desempenho dos alunos nas reuniões colegiadas; planejamento das atividades de reforço e recuperação; acompanhamento dos alunos em reforço e recuperação; desempenho dos alunos em recuperação. O estudo teve como referencial teórico autores como Gimeno Sacristán, Perez Gómez, Antonio Viñao Frago e Pierre Bourdieu. Com os resultados obtidos foi possível identificar as desigualdades de posições entre os sujeitos que propuseram as reformas e os que deveriam executá-la, distorções sobre o tema e no concernente aos ciclos, podemos afirmar que não houve mudanças substantivas no modo de se referir à ação docente. Os depoimentos dos professores evidenciam que a seriação mantém-se, há fragmentação do tempo desenvolvido do ensino, fundamentado no ano letivo e aulas curtas, numa organização fracionada e escalonada, onde o ensino é entendido sob a lógica da transmissão e a aprendizagem fica sujeita à existência de pré-requisitos que os alunos não trazem ou trazem pouco. Sobre progressão continuada identificamos que o termo é recorrente, porém na descrição que realizam sobre sua ação pedagógica, a avaliação do processo está objetivamente ligada à promoção automática. Não se verificam impactos marcantes que levem os professores a procurar mudanças favoráveis aos estudantes, mas sim a alterarem pontos em torno da manutenção do eixo estrutural de seletividade da cultura escolar brasileira.

8) Miguel Gomes Martins. Progressão continuada e trabalho docente.. 01/09/2007

A presente pesquisa teve como objetivo conhecer as mudanças ocorridas no trabalho docente nesses nove anos de implantação da Progressão Continuada nas escolas da rede pública do Estado de São Paulo. Esta política implementada no ensino fundamental em 1998 visava transformar a realidade dos altos índices de reprovação e evasão escolar. Para tanto, se fez necessário algumas considerações sobre a Reforma da Educação e o trabalho docente a partir da Progressão Continuada, bem como uma retrospectiva histórica da Proposta de ciclos e o ciclo básico no Estado de São Paulo. O pesquisador, inspirado no estudo de caso etnográfico, conviveu e acompanhou, durante um pouco mais de seis meses, um grupo de professores de uma escola pública estadual no interior de São Paulo. A pesquisa de campo compreendeu: grupos reflexivos e questionários para professores, coordenadora pedagógica e supervisora de ensino. Os pais ou responsáveis participaram da pesquisa respondendo a um questionário diferenciado dos professores. Com os alunos foram realizados encontros, onde expressaram suas opiniões sobre a Progressão Continuada. A análise qualitativa dos dados teve como foco o trabalho docente na Progressão Continuada e suas relações com a avaliação, aprovação, reprovação, aprendizagem, reforço e políticas públicas educacionais. Na pesquisa desenvolvida, ficou evidente a insatisfação dos professores quanto à elaboração e implantação do regime de Progressão Continuada, porém constatou-se alguns aspectos positivos consideráveis. São eles: a correção da defasagem idade/série, o comprometimento dos professores com a escola, o interesse em tentar entender a Progressão Continuada, a disposição em se adequar ao novo regime, a busca pelo conhecimento para aprender outras concepções de ensino aprendizagem, interesse em compreender a avaliação nesse processo.

9) Isabela Bilecki da Cunha. A postura docente diante dos ciclos de aprendizagem. 01/12/2007

A partir da análise de pesquisas sobre as propostas de ciclos e progressão continuada no Brasil, foi realizado um estudo de caso em uma escola da rede pública municipal de São Paulo ao longo do ano letivo de 2006. Segundo a revisão de estudos, a postura dos docentes se mostra um dos aspectos vitais para a implementação de medidas de não repetência em diferentes redes de ensino. Para os estudiosos, a discordância em relação aos ciclos, manifesta por grande parte dos professores, fez com que estes mantivessem práticas caracterizadas pelo regime seriado. Isso constituiria um complicador para a efetivação de propostas que visam essencialmente a flexibilização dos tempos e espaços escolares, como forma de superar o fracasso escolar de alunos na rede pública. Esta pesquisa teve como objetivo revelar a postura dos docentes a partir de suas práticas e das reflexões que fazem sobre seu trabalho, inserido num contexto de ciclos. O trabalho de campo realizou-se por meio de observação participante, análise documental e de entrevistas semi-estruturadas com sete professoras do primeiro ciclo do ensino fundamental. A pesquisa aborda aspectos da prática docente como o planejamento curricular, a avaliação dos alunos, as relações de poder na escola, o trabalho coletivo, a formação docente e os projetos implementados na rede de ensino no ano da realização do trabalho de campo. Verificou-se que os docentes, a despeito de serem em geral contrários à proposta de ciclos, têm, ao longo dos anos, mudado a postura em relação aos alunos diante das novas realidades criadas pelos ciclos, reconstruindo suas práticas como forma de adaptar antigas concepções de ensino à estrutura que foi gerada. Essas mudanças partem da necessidade de atender os alunos com dificuldades de aprendizagem, incluídos no sistema de ensino a partir da implantação do regime de ciclos. A análise revela que as condições de trabalho não têm contemplado demandas importantes como a formação docente, a participação da comunidade escolar, a articulação do trabalho coletivo e a criação de instrumentos de apoio aos alunos nos diferentes anos do ensino fundamental.

10) Rosana Prado Biani. A progressão continuada rompeu com mecanismos de exclusão?. 01/12/2007

Este trabalho analisou como ficaram a seletividade, o fracasso escolar e a exclusão com a implantação da Progressão Continuada na rede escolar pública estadual do Estado de São Paulo. Situado na perspectiva do materialismo histórico e dialético, baseou-se num estudo de caso e teve como metodologia o levantamento bibliográfico, a análise dos documentos oficiais sobre o Regime de Progressão Continuada a fim de caracterizá-lo enquanto proposta do governo estadual, o acompanhamento, por um ano letivo, em escola da rede estadual de Campinas, em duas classes de 4ª série com o objetivo de observar como se concretizou a proposta na prática escolar cotidiana. Os dados foram obtidos por meio dos documentos escolares dos alunos-sujeitos da pesquisa – fichas de matrícula, listas “piloto” (com nomes dos alunos, classes a que pertencem, listas das classes de recuperação paralela e de férias), espelhos de classe (com notas bimestrais em cada disciplina), das observações dos vários momentos do cotidiano escolar – aulas, reuniões de pais, recreios, reforço, sala das professoras e das entrevistas gravadas com os alunos e com as professoras. A análise dos dados permite afirmar que: 1) da forma como se concretizou, a proposta da Progressão Continuada não rompeu com mecanismos e processos de seleção, fracasso e exclusão levando a escola a manter o seu caráter seletivo e excludente; 2) a exclusão, antes exterior aos muros da escola, acontece, agora, com a criança estando dentro dela – o que se chama de “inclusão excludente”, “exclusão branda” ou, ainda, “eliminação adiada”; 3) os mecanismos de exclusão estão intimamente ligados aos processos avaliativos e intensificaram, dentro da escola, a produção das desigualdades o que, numa análise, contribui com a manutenção das desigualdades sociais. No entanto, pode-se afirmar que a implementação da proposta criou condições objetivas para que as discussões sobre as finalidades da educação, a função social da escola, a organização e a cultura escolar, as práticas pedagógicas e a qualidade na educação ganhassem novas dimensões de análise o que poderá contribuir historicamente para a superação da escola seletiva e a construção da escola para todas as crianças.